

---

## Värejä ja kuvia

Kuvallista ilmaisua lasten kanssa yhdessä tehden ja toisilta oppien



**HAMK**  
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Lahdensivu, kevät 2014

Kukka Heiskanen



LAHDENSIVU

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Pedagoginen ohjaustoiminta

**Tekijä**

Kukka Heiskanen

**Vuosi** 2014

**Työn nimi**

Värejä ja kuvia: Kuvallista ilmaisua lasten kanssa yhdessä tehden ja toisilta oppien

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön toimeksiantajaksi muodostui Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Työn aiheen kautta tarkemmaksi kohteeksi kehittyi Hämeenlinnassa Seminaarin koululla toimiva koululaisten iltapäivätoiminnan ryhmä.

Opinnäytetyössä tutkittiin, millaisin kuvallisin tehtävin pystyttäisiin tukemaan kuvallisen ilmaisun kerhoon osallistuvien koululaisten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Kerhotoimintaa toteutettiin lapsilähtöisesti ja lapsia osallistaen. Opinnäytetyössä tutkittiin myös sitä, millaisin keinoin lapsia voisi osallistaa kerhon suunnitteluvaiheeseen. Aiheita tutkittiin kuvallisen ilmaisun kerhossa tammi-maaliskuussa 2014.

Opinnäytetyön tietoperustassa käsiteltiin taidekasvatusta, kuvallista ilmaisua, yhteisöllisyyttä, yhteisöllistä oppimista, kouluikäisen lapsen kehitysvaiheita ja kuvallisen toiminnan piirteitä sekä lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta. Tiedonkeruumenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, valokuvausta ja tutkimuspäiväkirjan sekä muistiinpanojen kirjausta.

Kerättyjen tulosten pohjalta voidaan todeta, että opinnäytetyön toteutuksessa käytetyt kuvallisen ilmaisun tehtävät ja menetelmät tukivat kuvallisen ilmaisun kerhoon osallistuvien lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Kuvallisen ilmaisun kerhoon osallistuneilta lapsilta kerättyjen palautteiden ja tehtyjen havaintojen pohjalta voidaan tehdä huomio myös lapsilähtöisyyden ja etenkin osallisuuden toteutumisesta.

**Avainsanat** yhteisöllisyys, yhteisöllinen oppiminen, lapsilähtöisyys, osallisuus, taidekasvatus, kuvallinen ilmaisu

**Sivut**

40 s. + liitteet 3 s.

LAHDENSIVU  
Crafts and Recreation  
Pedagogic Crafts and Recreation

---

<b>Author</b>	Kukka Heiskanen	<b>Year</b> 2014
<b>Subject of Bachelor's thesis</b>	Colors and pictures: visual arts with children by doing together and learning from each other	

---

ABSTRACT

This Bachelor's thesis was commissioned by the 4H Association in Hämeenlinna area. Due to the subject of the Bachelor's thesis, an afternoon activity group located in Seminaari School in Hämeenlinna became the target group.

The purpose of this Bachelor's thesis was to explore, what kind of visual arts activities could support pupils' communality and collaborative learning. The study focused on pupils who were attending visual arts club which was based on child-centered activity and planning. The aim of the thesis was to examine what kind of child-centered methods could be used to engage children in the planning of the activities. The study was conducted in a visual arts club which was organized in January-March 2014.

The theoretical background of the Bachelor's thesis deals with art education, visual arts, communality, collaborative learning, developmental phases of school-aged children and features of visual expression as well as child-centeredness and participation. The data collection methods were participating observation, photographing, research diary and notes.

Based on the collected data, it was discovered that the visual arts methods used in the thesis process supported communality and collaborative learning. The feedback which was gathered from pupils and the observations made during the club indicated that the activities were indeed child-centered and especially participatory, engaging the children in the activities and the planning.

**Keywords** communality, collaborative learning, child-centeredness, participation, art education, visual expression

**Pages** 40 p. + appendices 3 p.

## SISÄLLYS

1	OPINNÄYTETYÖNI TAUSTAA .....	1
2	HÄMEENLINNAN SEUDUN 4H-YHDISTYS .....	2
2.1	Yhdistyksen toiminta ja palvelut.....	2
2.2	Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta .....	3
3	TAUSTATIETOA TAIDEKASVATUKSESTA, YHTEISÖLLISYYDESTÄ JAYHTEISÖLLISESTÄ OPPIMISESTA .....	4
3.1	Taidekasvatus ja lasten maailma.....	4
3.2	Taidekäsitteet kuvataideopetuksen taustalla.....	6
3.3	Yhteisöllinen taidekasvatus.....	8
3.4	Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen .....	9
3.5	Kouluikäisen lapsen kehitysvaiheet ja kuvallisen toiminnan piirteitä .....	12
3.6	Pedagogisia suuntauksia lapsilähtöisyyden taustalla .....	15
3.7	Osallisuus .....	16
4	AINEISTON KERÄÄMINEN .....	19
4.1	Toiminnallinen opinnäytetyö .....	19
4.2	Osallistuva havainnointi .....	20
4.3	Valokuvaus.....	21
4.4	Tutkimuspäiväkirja ja muistiinpanot.....	22
5	KUVALLISEN ILMAISUN KERHON SUUNNITTELU YHDESSÄ LASTEN KANSSA .....	23
5.1	Lasten mielenkiinnon kohteiden kartoitus .....	24
5.2	Värikortit .....	24
5.3	Lehtikuvat.....	25
5.4	Sanapilvi ja vapaa keskustelu.....	26
6	KUVALLISEN ILMAISUN KERHOKERTOJEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS .....	27
6.1	Väriputous .....	27
6.2	Otusten unelmamaa .....	30
6.3	Matkalla toiveiden kuvaan .....	32
7	HUOMIOITA JA PÄÄTELMIÄ .....	34
8	TULEVAISUUDEN MAISEMAT .....	36
	LÄHTEET .....	38
Liite 1	Tiedote kuvallisen ilmaisun kerhosta	
Liite 2	Lasten mielenkiinnon kohteiden teemoittelu	

## 1 OPINNÄYTETYÖNI TAUSTAA

Olen aikaisemmalta koulutukseltani kuva-artesaani ja huomasin mielenkiintoni kuvallista ilmaisua kohtaan jatkuneen ja kasvaneen ohjaustoiminnan artenomi-opintojeni aikana. Pedagogisten pääaineopintojen ja sivuaineena suorittamieni kasvatustieteiden perusopintojen kautta huomasin myös kiinnostuneeni enemmän taidekasvatuksesta ja -pedagogiikasta. Opinnäytetyötäni suunnitellessani pyrin huomioimaan myös kuvallisen ilmaisun ja taiteen tekemisen monet mahdollisuudet ohjaustoiminnan artenomin työkentällä. Näiden seikkojen vuoksi koin luonnolliseksi myös opinnäytetyöni liittämisen kuvalliseen ilmaisuun.

Opinnäytetyöni työelämäyhteydeksi muodostui syventävän harjoittelujaksoni, kesätöideni ja osa-aikaisen nuoriso-ohjaajan työkuvari kautta Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys ja yhdistyksen järjestämä koululaisten iltapäivätoiminta. Useammasta iltapäivätoiminnan ryhmästä opinnäytetyöni kohteeksi valikoitui Seminaarin koulun iltapäivätoiminta. Olin päätöksestä iloinen, sillä tunsin kyseiseen iltapäivätoiminnan ryhmään osallistuvia lapsia jonkin verran entuudestaan ja koin sen helpottavan opinnäytetyöhöni liittyvien sisältöjen suunnittelua ja toteutuksia. Iltapäivätoiminnan ryhmän ohjaajat olivat myös innostuneita kuullessaan työni toteutumisesta heidän ryhmäänsä.

Työelämäyhteydeltä annettiin minulle työn toteuttamiseksi vapaat kädet. He kokivat kaikenlaisen uuden toiminnan tervetulleeksi ja työn sisältöä odotettiin innolla. Asetin opinnäytetyöni tavoitteeksi tutkia, millaisin kuvallisin tehtävin koululaisten iltapäivätoimintaan ja sitä kautta järjestämäni kuvallisen ilmaisun kerhoon osallistuvien lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista voitaisiin tukea. Halusin toteuttaa kerhotoimintaa lapsilähtöisesti ja lapsia osallistaen. Tarkoitukseni oli tutkia myös sitä, millaisin menetelmin lapsia voisi kerhon suunnitteluvaiheeseen osallistaa. Tutkin aiheita toteuttamassani kuvallisen ilmaisun kerhossa tammi-maaliskuussa 2014.

Tutkimuskysymyksiksi nousivat seuraavanlaiset kysymykset: Millaisilla tehtävillä voidaan tukea iltapäivätoimintaan ja kuvallisen ilmaisun kerhoon osallistuvien lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista? Kuinka lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta voidaan tukea ja toteuttaa toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa? Työni lopussa pohdin myös sitä, millaisissa tilanteissa käyttämiäni kuvallisia menetelmiä voidaan hyödyntää tulevaisuudessa.

Käytin opinnäytetyöni tiedonkeruumenetelminä osallistuvaa havainnointia, valokuvausta ja tutkimuspäiväkirjan sekä muistiinpanojen kirjausta. Opinnäytetyöni tietoperustana toimi tieto yhteisöllisyydestä, yhteisöllisestä oppimisesta, osallisuudesta, taidekasvatuksesta ja lapsilähtöisyydestä. Toivon, että opinnäytetyöni tarjoaa runsaasti erilaisia ideoita niin Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistykselle kuin iltapäivätoiminnan ryhmillekin toi-

mintojen suunnitteluun, kehittämiseen ja erilaisten kuvallisten menetelmien käyttöön myös jatkossa.

## 2 HÄMEENLINNAN SEUDUN 4H-YHDISTYS

Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys täytti vuonna 2011 kunnioitettavat 60 vuotta. Yhdistyksen perustamisen alussa toiminta painottui joka puolella Suomea maatalouskerhotoimintaan ja näin oli myös Hämeenlinnan seudulla. Vuosien edetessä toiminta kuitenkin täydentyi pikkuhiljaa ja sen tarjosi monipuolista toimintaa myös kaupunkilaisnuorille. Hämeenlinnassa 4H-toiminta vakiintui 1990-luvulla ja tuolloin alkunsa sai myös koululaisten iltapäivätoiminta, joka jatkuu aktiivisena edelleen. Kuntaliitoksen myötä Hämeenlinnan alueella tunnetuksi tullut 4H-toiminta nimettiin nykyiseen muotoonsa Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistykseksi. (Historia 2014.)

Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys on nuorisojärjestö ja sen toiminta keskittyy tällä hetkellä Hämeenlinnassa, Hattulassa ja Janakkalassa asuviin lapsiin ja nuoriin. Yhdistyksen tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten hyvinvointia sekä tukea heidän kasvuaan kohti aikuisuutta. Toiminnan ja yhdistyksen kasvatusajattelun perustana toimivat arvot harkinta, harjaannus, hyvyys ja hyvinvointi. Yhdistyksen toiminta-ajatusta toteutetaan kehittämällä lasten ja nuorten osallisuutta, käyttäen hyväksi 4H-järjestön palvelutuotteita, luomalla monipuolisia verkostoja sekä olemalla luotettava ja haluttu yhteistyökumppani. (Paikallista innostavaa nuorisotyötä 2014.)

### 2.1 Yhdistyksen toiminta ja palvelut

Tällä hetkellä Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys tarjoaa monipuolisia palveluja kaikkialla Hämeenlinnan seudulla. Ainoastaan Tuuloksessa on oma 4H-yhdistyksensä. Palvelujen ja toiminnan pääpainona ovat lapset ja nuoret. Lapsille yhdistys järjestää koululaisten iltapäivätoiminnan lisäksi muun muassa erilaista kerho- ja lomatoimintaa. (Historia 2014.) Lapsille ja perheille on tarjolla myös taidepainotteista kahvilatoimintaa lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARX:in tiloissa (Perhekahvila 2014). Havaintojeni pohjalta lasten keskuudessa erityisen suosittuja ovat olleet esimerkiksi erilaiset kädentaidolliset sekä kokkaukseen ja leivontaan liittyvät kerhot.

Nuorisolle yhdistys järjestää nuorisotilatoimintaa sekä Rengossa, että Hämeenlinnassa (Nuokkarit 2014). Vuonna 2013 yhdistyksen kesätyöprosessi palkittiin kunniamaininnalla valtakunnallisessa Vastuullinen kesäduunikampanjassa ja se työllistikin kesä- ja kausitöihin yli 70 nuorta. (Kesätyöt 2014.) Yhdistys tukee myös vailla opiskelu- tai työpaikkaa olevia nuoria työpajatoiminnalla kahdessa eri toimipisteessä sekä Hauholla, että Hämeenlinnassa. Työpajoille ovat tervetulleita kaikki hämeenlinnalaiset 17–30-vuotiaat nuoret, joilla ei ole sillä hetkellä opiskelu- tai työpaikkaa. (Työpajat 2014.) Vuonna 2014 Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistyksellä

on käynnissä myös kolme erilaista hanketta, jotka keskittyvät pääasiassa nuorten työelämä tietouden ja -valmiuksien lisäämiseen (Hankkeet 2014). Eläimistä kiinnostuneille yli 14-vuotiaille nuorille yhdistys tarjoaa myös mahdollisuuden kouluttautua dogsitteriksi. Dogsitterit tarjoavat muun muassa lemmikkien päivä-, viikonloppu- ja loma-ajanhoitoa, ulkoilutusapua sekä toimivat tarpeen mukaan näyttelyavustajina. (Dogsitter-palvelu 2014.)

Yhdistyksellä on myös pitkät perinteet kouluyhteistyöstä ala- ja yläkouluilla. Yhdistys tarjoaa muun muassa virkistävää ja monipuolista ohjelmaa kouluarkeen kerhojen, tempausten ja erilaisten teemapäivien merkeissä. Kouluyhteistyökokonaisuuksia suunnitellaan kuitenkin aina koulun asettamien tarpeiden mukaan. (Kouluyhteistyö 2014.) Monipuolinen kierrätystoiminta on myös seurannut yhdistyksen toiminnassa mukana jo useamman vuoden ajan (Kierrätyskeräysasemat 2014).

## 2.2 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta

Opetushallitus on määrittänyt aamu- ja iltapäivätoiminnan yleiseksi tavoitteeksi kodin ja koulun kasvatustyön sekä lapsen tunne-elämän ja eettisen kasvun tukemisen. Toiminnan tulee olla lasten tasa-arvoisuutta, osallisuutta ja hyvinvointia edistävää sekä syrjäytymistä ehkäisevää. Tavoitteiden lisäksi Opetushallitus on määritellyt myös aamu- ja iltapäivätoimintaa ohjaavia linjauksia. Toiminnan tulee vahvistaa lasten itseluottamusta ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Sen tulee lisäksi innostaa ja tukea lapsia omien vahvuuksien löytämiseen sekä oman osaamisen kehittämiseen. Lapsia tulee valmentaa myös itsestään huolehtimiseen sekä antaa mahdollisuuksia luovaan itsensä toteuttamiseen. (Rajala 2011, 9–10.)

Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys järjestää koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa 1–2-luokkalaisille sekä erityisopetuksen oppilaille. Iltapäivätoimintaa järjestetään koulupäiväisin klo. 11.00–17.00. Aamupäivätoimintaa järjestetään vain, mikäli ilmoittautuneita osallistujia on tarpeeksi. Aamu- ja iltapäivätoiminnan toimipaikkoja Hämeenlinnan alueella ovat Seminaarin koulu, Kirkonkulman koulu, Ruununmyllyn koulu ja Lammilla Konnarin koulu. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta 2014.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintaperiaatteita ja arvoja ovat lapsen hyvinvoinnin edistäminen, yhteistyökykyisyys, tasapuolisuus, sitoutumattomuus, toimintavarmuus ja asiakastyytyväisyys. Toiminta pyritään suunnittelemaan aina lasten yksilölliset tarpeet huomioiden. Iltapäivätoimintakokonaisuus muodostuu läksyjen tekemisestä, ohjatusta tekemisestä, kuten esimerkiksi käden- ja arjen taitoihin, metsä-luonto ja ympäristöasioihin, eläimiin sekä kansainvälisyyteen liittyvistä tuokioista. Tärkeinä toiminnan osa-alueina toimivat myös välipala, liikunta ja erilaiset leikit. Toiminnassa korostetaan erityisesti turvallisuutta, virikkeellisyyttä, mutta myös lepoa. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta 2014.)

4H-iltapäivätoimintaa on kehitetty valtakunnallisesti sekä laadullisesti, että sisällöllisesti. 4H:lla on omassa tietoverkossaan iltapäivätoiminnan laadukansio, hallinnollinen materiaali sekä esittelykalvosarja laadun ja yhteisen linjan määrittämiseksi. Jokaisessa aamu- ja iltapäivätoiminnan ryhmässä vastaavalla ohjaajalla on myös lähihoitajan, koulunkäyntiavustajan, nuoriso-ohjaajan tai vastaava koulutus. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta 2014.)

### 3 TAUSTATIETOA TAIDEKASVATUKSESTA, YHTEISÖLLISYYDESTÄ JAYHTEISÖLLISESTÄ OPPIMISESTA

Perehdyin opinnäytetyötä tehdessäni lasten kuvataidekasvatukseen ja sitä kautta kuvalliseen ilmaisuun ja yhteisölliseen taidekasvatukseen. Halusin toiminnan toteutuvan lapsia osallistaen ja lapsilähtöisesti yhteisöllisyyttä sekä yhteisöllistä oppimista tukien, joten perehdyin myös näihin kokonaisuuksiin syvällisemmin. Kerhokertoja suunnitellessani pyrin huomioimaan myös 1–2-luokkalaisen lapsen kehitysvaiheita sekä kuvallisen toiminnan piirteitä. Koin sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen tukevan tarkoituksiani. Tietoperustani lähteinä käytin tietoa yhteisöllisyydestä, yhteisöllisestä oppimisesta, osallisuudesta, taidekasvatuksesta, kuvallisesta ilmaisusta ja lapsilähtöisyydestä. Yhteisöllistä taidekasvatusta käsitellessäni käytin pääasiallisena lähteenä Mirja Hiltusen yhteisöllistä taidekasvatusta käsittelevää väitöskirjaa Yhteisöllinen taidekasvatus - Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä.

Käsittelen aluksi yleisesti lasten taidekasvatusta ja kuvallista ilmaisua. Näistä siirryn käsittelemään taideopetuksen merkityksiä, sillä koen tämän ajan taito- ja taideaineiden tilan ajankohtaisia keskusteluja ja kirjoituksia seuranneena huolestuttavaksi. Merkitysten jälkeen keskityn yhteisölliseen taidekasvatukseen, josta siirryn luonnollisesti yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen. Teorioiden käsittelyn loppuvaiheessa pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti kouluikäisen lapsen kehitysvaiheita ja kuvallisen toiminnan piirteitä. Taustateorioiden käsittelyosuuden lopettavat lapsilähtöisyyteen ja osallisuuteen syventyminen.

#### 3.1 Taidekasvatus ja lasten maailma

Viivi Seiralan (2012, 6) mukaan taidekasvatuksella on runsaasti erilaisia muotoja ja se voi olla joko satunnaista taide- ja kulttuuripalveluissa tapahtuvaa tai pitkäkestoista ja tavoitteellista toimintaa. Hän määrittelee koululaisten iltapäivätoiminnassa tapahtuvan taidekasvatuksen taideharrastuksen tukemiseksi. Taiteen harjoittaminen on lyhytkestoista eri taiteenaloihin tutustumista ohjattua toimintaa, jossa osallistuja tekee myös itse. Taideharrastustoiminnassa osallistumista ei arvioida.

Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan (1991, 8–12) mukaan taidekasvatusta tarvitaan oman kulttuurimme kokonaisuuden ymmärtämiseksi, eikä sen tavoitteena ole ainoastaan uusien taitelijoiden kasvattaminen. He



näkevät, että taidekasvatus tarjoaa välineitä kaikille itsensä ilmaisuun sekä kokemusten ja elämysten vastaanottamiseen. Erityisesti juuri lapselle on kuitenkin hyvin luontaista tutustua itseensä kuvallisen ilmaisun avulla ja välittää näin muille omia ajatuksiaan ja tunteitaan.

Hakkola ym. (1991, 3) korostavat, että kuvataidekasvatuksessa taidekasvattajan on osattava yhdistää useita asioita, sillä muun muassa toimintatapoihin, välineisiin ja työskentelyn järjestämiseen liittyvät kysymykset vaikuttavat kaikki lapsen taiteelliseen kehitykseen. Hakkola ym. (1991, 67) listaavat kuvataidekasvatuksen tavoitteiksi muun muassa lasten mielikuvituksen ja esteettisten kykyjen kehittämisen sekä lasten taiteellisten kykyjen kasvattamisen. He pitävät kyseisiä tavoitteita haastavina ja niiden toteutumista hankalasti havaittavina. Tavoitteiden asettamisella taataan heidän mukaansa kuitenkin kuvataidekasvatuksen merkitys. Kuvataidekasvattajan tulee asettaa myös kuvataiteellisen ilmaisun kannalta keskeiset tavoitteet toiminnalle, sillä ilman näitäkään tavoitteita toimintaa ei voida heidän mukaansa lukea kuvataidekasvatukseksi. Kuvataiteellisiksi tavoitteiksi voidaan asettaa esimerkiksi valojen ja varjojen havainnointi tai värin tutkiminen.

Hakkola ym. (1991, 67) näkemyksiin viitaten kaiken kuvataidekasvatuksen pohjana voidaan pitää kuitenkin myös lasten tuntemista. Erilaisten kuvallisten tuokioiden ja pitkienkin teemojen lähtökohtana tulee ehdottomasti olla heidän mukaansa lasten kuvallisen ilmaisun kehityksen tunteminen ja heidän kehitysvaiheidensa huomiointi.

Edellisten lisäksi Hakkola ym. korostavat, että taidekasvattajan tulee tuntea myös lasten elämismailmaa. Myös Mirja Hiltunen (2009, 108) korostaa yhteisöllistä taidekasvatusta käsittelevässä väitöskirjassaan opittavien asioiden liittymistä yksilön ja yhteisön todelliseen elämismailmaan, koska tällöin tietomme, taitomme, elämyksemme ja kokemuksemme toimivat luonnollisina taidekasvatuksen lähtökohtina. Tällä tavalla tutkimme Hiltunen mukaan myös itseämme ja maailmaa. Hiltunen korostaa myös taidekasvatuksen merkitystä aktiivisena vaikuttajana, eikä ainoastaan olemassa olevan todellisuuden säilyttäjänä.

Hakkola ym. (1991, 68) näkevät, että erilaisten tavoitteiden asettamisen jälkeen kuvataidekasvatuksessa tulee aina huomioida myös toiminnan järjestämiseen liittyvät asiat, kuten esimerkiksi toimintaan osallistuvien lasten lukumäärä, mielenkiinnon herättäminen, työskentelyyn virittäminen, työskentelyaika ja ohjauksen tarve. Niin työskentelyn aiheen, kuin valitun ilmaisumuodonkin tulee heidän mielestään sopia toistensa kanssa yhteen. Molempien lähtökohtana tulee olla kuvataidetoiminnalle asetetut tavoitteet sekä tieto ja ymmärrys lasten sen hetkisistä kyvyistä. Mirja Hiltunen (2009, 108) korostaa taiteellisessa oppimisessä tietojen ja taitojen lisäksi myös sydäntä. Taidekasvattajan tulisi viestiä lapsille, ettei epäonnistumisista ole haittaa, eikä aina tarvitse onnistua (Hakkola ym. 1991, 68). Uskon myös, että erilaisten kokeilujen ja epäonnistumisten kautta voi luoda jotain uutta, kaunista ja yllättävää.

Hakkola ym. (1991, 68–69) muistuttavat, että taidekasvattajan tulisi tuntea myös mahdollisimman hyvin kuvataideopetuksessa käyttämiään ilmaismuotoja, tekniikoita ja aiheita, jotta hän pystyisi etukäteen huomioimaan mahdollisesti lasten kanssa eteen tulevia ongelmia työskentelyn aikana. Näitä ohjeita ei kuitenkaan kannata omaksua heidän mukaansa turhan tarkasti, sillä lapset nauttivat myös suunnattomasti uuden kokeilemisesta ja ennennäkemättömistä toimintatavoista. Lapsia kannustavan ja innostavan ilmapiirin luominen on tässäkin suhteessa ensiarvoisen tärkeää. Hakkolan ym. mukaan toiminnan aikana onkin hyvä antaa nousta esille myös sellaisia tavoitteiden toteutumisia, joita ei ole etukäteen ajateltu lainkaan. Joustavuutta voidaankin pitää luonnollisena juuri luovalle toiminnalle ja erilaisille yllätyksille on suotava mahdollisuutensa.

Hakkola ym. (1991, 70–71) korostavat, että kuvataiteellisessa toiminnassa voidaankin pitää tärkeimpänä itse prosessia kokonaisuudessaan. Heidän mukaansa taidekasvattajan kannattaa tarkkailla tekemisen aikana nimenomaan ryhmässä vallitsevaa innostuneisuutta, keskittymistä ja lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita, sillä ne voivat kertoa hyvinkin olennaisia asioita.

### 3.2 Taidekäsitteet kuvataideopetuksen taustalla

Kysymystä kuvataideopetuksen merkityksestä Räsänen (2008, 60–61) lähestyy tarkastelemalla niin sanottua lasten taidetta ja kuvallisen kehityksen teorioita. Kuvallisen kehityksen teorioiden voidaan huomata eroavan toisistaan tarkastelunäkökulmiltaan eli katsovatko ne kehityksen tapahtuvan sisäisesti vai ulkoisten vaikutteiden kautta. Aiemmin persoonallisuus- ja ikäkausiteoriat perustuivat ajatukselle lapsen aidosta luovuudesta, jota tuli suojella ulkoisilta vaikutteilta. Nykyään kuvallista kehitystä lähestytään kulttuurin näkökulmasta ja se mielletään myös sosiaalistumisprosessin osaksi. Tänä päivänä kuvallista ilmaisua ei myöskään eroteta lapsen kognitiivisesta kehityksestä. Yksilökeskeisten teorioiden mukaan kuvallisen ilmaisun tärkeimpänä tehtävänä pidetään lapsen emotionaalisen ja henkisen kasvun tukemista.

Liisa Piironen mukaan kuvataideopetusta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: mentaalisten ja välineellisten taitojen kehittymisen kautta. Mentaalisiksi taidoiksi luetaan omien mielikuvien ja keskittymiskyvyn kehittäminen. Piironen mukaan mielikuvituksen materiaaleina voivat toimia todellisuuden aineksien lisäksi kokemukset, tiedot ja monipuoliset aistihavainnot. Välineellisiksi taidoiksi luetaan ilmaisutaidot ja taito oppia valitsemaan ilmaisulleen sopivat tavat, työkalut ja materiaalit. Piironen kiteyttää kuvataideopetuksen sisällön kuvien tekemisen ja katsomisen opeteluksi. Opetellessaan katsomaan kuvia lapsi oppii muun muassa kulttuurista osaamista ja taiteen tuntemusta. Opetellessaan taas kuvan tekemistä lapsi oppii kuvasommittelun perusteita, kuvallista ajattelua sekä materiaalisia ja teknisiä taitoja. (Kuvataideopetuksen olemus 2013.)

Räsänen (2008, 61–64) huomioi, että taidekasvattajan taidekäsitteet vaikuttavat aina hänen tapaansa lähestyä opetusta ja oppilastoita. Räsänen mukaan jokaisen taidekasvattajan tulisikin tiedostaa, millaiseen kuvallisen kehityksen näkemykseen hänen omat toimintatapansa pohjautuvat ja millaista käsitystä ne välittävät taiteen laajasta kentästä. Hänen mielestään erilaiset taideteoreettiset näkemykset ja niistä johdetut käsitykset kuvallisesta kehityksestä voivat ilmetä esimerkiksi opettajan käyttämässä kielessä ja toimintatavoissa. Räsänen (2008, 24) tarkastelee taideteorioita pohtimalla niiden suhdetta havaintotodellisuuteen ja tähän pohjaten hän on jakanut teorit mimeettisiin, ekspressiivisiin, formalistisiin ja kulttuuriteorioihin. Hän kuitenkin muistuttaa, että vain harvat taiteilijat tai teokset edustavat ainoastaan jotain tiettyä teoreettista lähtökohtaa.

Mimeettiset teorit tukeutuvat taiteessa havaintotodellisuuden jäljittelyyn. Taidetta pidetään eräänlaisena ikkunana todellisuuteen. Teorian edustajat uskovat myös todellisuuden samankaltaisuuteen eli siihen, että kaikki ihmiset näkevät ja ymmärtävät havaitsemansa asiat samalla tavoin. Tällaiseen imitaatioon perustuvassa taidekasvatuksessa ja -koulutuksessa korostetaan luonnon havainnointia ja esimerkiksi elävän mallin piirtämistä. (Räsänen 2008, 25–26.)

Ekspressiivisissä teorioissa korostetaan taiteilijan keskeistä asemaa taidekokemuksessa, mutta toisaalta myös vuorovaikutusta taiteen katsojan kanssa. Ekspressiiviset teorit arvottavat taidetta taiteilijan ainutlaatuisen ilmaisun ja teoksen välittämien tunteiden ja arvojen kautta. Hyvänä taide-teoksena pidetäänkin sellaista, joka pystyy herättämään taiteen katsojassa samoja mielialoja, joita taiteilija on kokenut teosta toteuttaessaan. Taiteen tärkeimpinä lähteinä voidaan pitää siis taiteilijan tunteita ja kokemuksia sekä välineiden ja materiaalien ilmausvoimaa. Räsänen mukaan samastumista, empatiaa ja elämyksellisyyttä voidaankin pitää kyseisen lähestymistavan avainsanoina. (Räsänen 2008, 26–29.)

Tällaisessa itseilmaisua korostavassa taidekasvatuksessa pidetään lähtökohtana oppilaan maailmaa ja se tähtää persoonallisuuden kasvuun. Taidekasvattajan tehtävänä on luoda mahdollisimman luottamuksellinen ilmapiiri sekä rohkaista oppilaita tunteiden ja henkilökohtaisten kokemusten ilmaisuun. Tärkeää on myös yksilölliseen ja omaperäiseen ilmaisuun kannustaminen. Tehtävät ovat yleensä luonteeltaan hyvin avoimia, eikä tarkkoja aiheita anneta. (Räsänen 2008, 82.)

Formalistiset teorit vuorostaan nostavat taidekokemuksen keskiöön taide-teoksen. Formalismin voidaan katsoa syntyneen vastauksena luonnontieteellisen tutkimuksen yleistymiseen ja nousuun. Tieteeseen liittyvät kaavat ja käsitteet muutettiin taiteen puolella abstrakteiksi muodoiksi ja väreiksi. Formalististen teorioiden tukijat näkevät taiteen omana, arjesta poikkeavana kielenään. Teorioiden mukaan taide ei myöskään pohjautu havaintotodellisuuteen tai sanoin ilmaistaviin kokemuksiin. Formalistisissa teorioissa taiteen kielen katsotaan olevan kulttuurista riippumatonta ja pohjautuvan kuvallisiin perusmuuttujiin, kuten pisteeseen, viivaan ja muotoon. Näkemys korostetaan kuitenkin taiteilijan asiantuntemusta, kuten esimer-

kiksi väriopin ja sommittelusääntöjen tietämystä. Näkemyksen kannattajien mukaan taiteilijan tehtävänä on siis pyrkiä esittämään havainnosta riippumatonta todellisuutta. (Räsänen 2008, 27.)

Muotoa korostavan taidekasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää kuvan tekemisen taitoja. Tällä lähestymistavalla kyetään havaitsemaan yhtäläisyyksiä jäljittelyyn pohjautuvaan taideopetukseen, sillä sisällöt jäävät yleensä taka-alalle ja taitojen merkitystä korostetaan. Tyypillisempiä muotoa korostavan taidekasvatuksen tehtäviä voivat olla esimerkiksi erilaisten tekniikoiden ja ilmaisukeinojen, kuten tilan kuvaaminen ja mittasuhteiden hallitseminen. (Räsänen 2008, 81.)

Kulttuuriteoriat Räsänen (2008, 29–30) on jakanut moderneihin ja post-moderneihin teorioihin. Modernistien voidaan katsoa pitävän taideyhteisöä joukkona, joka toimii irrallaan muun yhteiskunnan ongelmista. Modernismissa suositetaan abstraktia ilmaisua ja taiteen tarkoituksena pidetään näköisyyden takana olevan korkeamman todellisuuden etsimistä. Taideteoksen keskeisenä sisältönä pidetään muotoa, eikä kertovalla sisällöllä katsota olevan juurikaan sijaa. Uuden luomista pidetään tärkeänä. Taiteessa korostetaan myös tyyliä, jossa ei voi havaita esimerkiksi etnisiä tai paikallisia eroja. Mimeettisten teorioiden tapaan moderneissa teorioissa uskotaan kaikille yhteiseen todellisuuteen.

Postmoderneissa teorioissa taideyhteisön uskotaan puolestaan nimenomaan heijastavan ympäröivää todellisuutta. Taiteilijalle ja katsojalle hyväksytään teoksen hyödyntäminen erilaisten tarkoituksien välineenä. Modernismista poiketen postmodernismi kieltää taiteen kaikille saman, universaalin kielen olemassaolon. Postmodernismissa taiteen todetaan koostuvan erilaisista kulttuurisista koodeista ja näiden katsotaan tarjoavan ristiriitaista tietoa todellisuudesta. Postmodernismiin voidaan lukea myös taidehistoriasta lainaus ja sen teoksilla ja teorioilla leikkiminen. (Räsänen 2008, 29–31.)

Sekä moderneissa, että postmoderneissa lähestymistavoissa voidaan katsoa yhdistyvän kuvallisen ilmaisun ja kommunikoinnin eri muodot. Näissä taideopetusmuodoissa opettajan tehtävänä on kannustaa oppilaita omien näkemysten ilmaisemiseen sekä auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin itseään ja ympäröivää maailmaa. (Räsänen 2008, 83.)

### 3.3 Yhteisöllinen taidekasvatus

Elisabeth Garberin (2004) mukaan taidekasvatuksen tulisi perustua nimenomaan sosiaalisesti aktiiviseen oppimiseen, sillä hän uskoo taidekasvatuksen moniulotteisuuteen ja yhdistävään voimaan. Melanie Davenport (2000) näkee taidekasvatuksen yhteisölähtöiset lähestymistavat myös kulttuurisesti merkittävänä kasvatuksena. Davenportin mukaan kulttuurien moninaisuuteen tutustumisen tulisikin lähteä liikkeelle koulujen ja opettajien tietämyksestä yhteisönsä ja oppilaidensa erityispiirteistä. Tarja Pääjoki (2004) korostaa väitöskirjassaan Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana

taidekasvatuksessa yhteisöllisen taidekasvatuksen toimivan myös hyödyllisenä kohtaamispaikkana ja eräänlaisena dialogin muotona. (Hiltunen 2009, 23–25.)

Yhteisöllisen taidekasvatuksen voidaan todeta olevan läsnä myös jo ennen varsinaista toimintaa, sillä myös toimintojen suunnitteluvaiheen katsotaan olevan osa yhteistoiminnallista prosessia. Yhteisöllisen taidekasvatuksen nähdään rikastavan myös yksilön mielikuvatieta ja mielikuvitusta, mutta myös auttavan minuuden rakentamisessa. Ennen kaikkea voidaan korostaa kuitenkin sen merkitystä yhteisöllisinä ja sosiaalisina prosesseina, joissa voi parhaimmillaan rakentua uusia toimintakulttuureja. Laajemmassa muodossa muutoksia voi tapahtua myös meitä kaikkia ympäröivissä sosiokulttuurisissa ympäristöissä. (Hiltunen 2009, 27.)

Yhteisöllinen taidekasvatuksen voidaan todeta rakentuvan tieteiden ja taiteiden välimaastossa. Se voidaan yhdistää myös ajankohtaiseen, mutta myös ikivanhaan keskusteluun yhteisöllisyyden merkityksestä. (Hiltunen 2009, 45). Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa tulee kuitenkin korostaa myös mahdollisuutta hiljaisuuteen. Martin Burber (2000) näkee hiljaisuudessa yhteyden, sillä hänen mukaansa hiljaisuudessa voidaan kohdata jotakin, jota ei voi pukea sanoiksi. Hiljaisuuden lisäksi yhteisöllisessä taidekasvatuksessa tulee korostaa myös empatian kykyä ja kuuntelemista. (Hiltunen 2009, 56.)

Yhteisöllistä taidekasvatusta järjestetään yleensä koulujen formaalin ja niitä ympäröivän informaalin kasvatusympäristön rajamailla. Yhteisöllisen taidekasvatuksen tarkoituksena on pyrkiä parantamaan ihmisen elämänlaatua taiteellisen oppimisen avulla. Parhaimmillaan yhteisöllisessä taidekasvatuksessa yhdistyvät ymmärrykset kasvatuksellisista, taiteellisista ja yhteisöllisistä prosesseista. (Hiltunen 2009, 60–61.)

### 3.4 Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen

Mirja Koivulan (2011, 124) mukaan sekä lasten yhteisöllisyys, että yhteisöllinen oppiminen ovat olleet viime vuosina esillä niin arkikeskusteluissa kuin tutkimuksen kohteinakin. Yhteisöllisyydellä voidaan katsoa olevan tärkeitä merkityksiä muun muassa ryhmään kuulumisen tunteen, ystävyyssuhteiden, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen kehityksen kannalta. Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen ovat kuitenkin käsitteinä erittäin laajoja ja halusinkin määritellä näitä käsitteitä tarkemmin. Keskityn opinnäytetyöni aihealueesta ja sisällöstä johtuen myös lasten yhteisöllisyyteen ja sen merkitykseen lasten hyvinvoinnille.

Chavisin, Hoggesin, McMillanin ja Wandersmanin (1986) mukaan yhteisöllisyys voidaan määritellä ryhmän jäsenten keskinäiseksi yhteenkuuluvuudentunteeksi ja tunteeksi, että he ovat merkityksellisiä toisilleen. Heidän mukaansa yhteisöllisyyteen liittyy myös usko siihen, että heidän tarpeensa tulevat täytetyiksi sitoutumalla yhdessä olemiseen. Määritelmien jälkeen on kuitenkin tärkeää huomioida, etteivät kaikki yhteisöt ole auto-

maattisesti yhteisöllisiä, vaan yhteisöllisyys rakentuu ja sitä rakennetaan. (Koivula 2011, 125.)

Koivula (2011, 125) tarkastelee yhteisöllisyyttä väitöskirjassaan neljän McMillanin (1986) esiintuoman peruselementin avulla. Nämä elementit ovat jäsenyys, integraation ja tarpeiden tyydyttäminen, vaikuttaminen ja jaettu emotionaalinen yhteys. Jäsenyyteen liitetään tunne henkilöiden välisestä yhteydestä ja yhteisöön kuulumisen tunteesta. Integraatiolla ja tarpeiden tyydyttämisellä tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee omien tarpeidensa täyttyvän yhteisön jäsenyyden avulla. Vaikuttamisella viitataan yksilön kokemukseen omasta merkityksellisyydestään ryhmän kannalta, mutta myös ryhmän merkityksestä yksilölle. Jaetulla emotionaalisella yhteydellä kuvataan puolestaan ryhmän jäsenten kokemusta yhteisestä jaetusta historiasta, samoista kokemuksista ja yhteisestä ajasta.

Yhteisöllisyyttä voidaan pitää erityisen tärkeänä lasten ryhmään kuulumisen ja osallisuuden kokemusten vahvistamisessa ja siksi yhteisöllisyyden perustaa tulisikin alkaa rakentaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Viime aikojen tutkimusten mukaan kiusaamisen ja syrjäytymisen ilmiöitä on havaittavissa jo pienten lasten elämässä ja myös näiden asioiden ehkäisyyn pyritään lasten yhteisöllisyyttä lisäämällä. (Koivula 2013, 19–24.)

Aiempaan pohjaten yhteisöllisyyttä voidaan pitää ihmisten tunnekokemukseen perustuvana, mutta siihen voidaan liittää myös tietynlaisia taitoja, kuten ryhmän ja yhteisön rakentaminen ja niiden toiminnan edistämisen oppiminen. Näiden taitojen oppimisen perusta rakentuukin jo ensimmäisissä ryhmän jäseneksi liittymisen tilanteissa varhaislapsuudessa. Yhteisöllisyyden muodostumisen kannalta lasten kanssa työskentelevillä henkilöillä onkin huomattava rooli, sillä heidän voidaan katsoa toimivan sekä yhteisöllisyyden kehittämisen edistäjinä, että roolimalleina. Edesauttamalla lasten positiivisia yhteisöllisyyden kokemuksen tunteita, lapset mieltävät todennäköisemmin yhteisöllisyyden myönteiseksi ja kantavaksi voimaksi. Tästä johtuen he kokevat haluavansa ponnistella sen eteen myös jatkossa muissa yhteisöissä. (Koivula 2013, 19–24.)

Koivulan (2013, 32–43) väitöstutkimuksen (2010) mukaan päiväkotilapset tuntevat yhteisen toiminnan tärkeäksi ja lapset kokevat sen vahvistavan tunnetta ryhmään kuulumisesta. Lasten kokemukset toiminnan tärkeydestä voidaan havaita esimerkiksi lasten oma-aloitteisista ongelmanratkaisumenetelmistä toiminnan hankaluuksien ilmetessä. Tätä voidaankin pitää Koivulan mukaan yhtenä yhteisöllisyyden tunnuspiirteistä.

Koivula (2013, 32–43) jatkaa, että yhteisen toiminnan kautta muodostuu yleensä myös lapsia osallistavia yhteisöllisiä toimintakulttuureita. Tällainen toiminta voi olla esimerkiksi piirtämistä tai jonkin tietyn pelin peläämistä. Koivula toteaa lasten olevan oma-aloitteisia myös yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Lapset vahvistavat yhteisöllisyyden kokemusta esimerkiksi toisten kannustamisen, positiivisen palautteen ja hulluttelun avulla. Koivula pitää yhtenä yhteisöllisen toiminnan tunnuspiirteenä intensiivi-

syyttä ja toiminnan merkityksellisyyttä lapsille. Myös lasten välinen tasa-arvoisuus vaikuttaa toimivan yhteisöllisyyden kehittymiseen.

Koivula (2013, 32–43) toteaa, että yhteisöllisyyden tunteen vahvistuessa lapset uskaltavat ilmaista tunteitaan paremmin ja olla omia itsejään. Yhteisöllisyys ei välttämättä edellytä lasten välistä ystävyyttä, mutta yhteisöllisyyden voidaan huomata näkyvän Koivulan mukaan selvimmin juuri ystävysten toiminnassa. Koivula kiteyttää, että yhteisöllisyyden kehittymiseen tarvitaan kahta tekijää: onnistunutta yhteistä toimintaa ja toimivaa vuorovaikutusta. Lasten väliseen yhteisöllisyyden syntymiseen vaikuttavat siis onnistunut yhteinen toiminta, positiivinen suhtautuminen, yhteenkuuluvuuden tunne, lasten väliset ystävyyssuhteet ja palkitseva vuorovaikutus. Hyvän yhteisön voidaan todeta muodostuvan yhteisen ja yhdessä suunnitellun tekemisen avulla (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 47).

Barbara Rogoffin (2003) mukaan yhteisöjen jäsenyydessä ja niihin osallistumisessa on suurimmalta osin kyse niin yksilön kuin yhteisönkin oppimisesta. Hän korostaa, että lapset oppivat erilaisia taitoja ja ohjaavat toinen toistensa oppimista ja toimintaa yhdessä toimiessaan ja yhteisöjen jäseninä. Hän jatkaa, että lapset pääsevät osallisiksi arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa useisiin taitoihin ja tietoihin, jotka merkitsevät paljon myös heidän omissa vertaisyhteisöissään. (Koivula 2011, 125.)

Koivula määrittelee väitöskirjassaan Roschellen ja Teasleyn (1996) mukaan yhteisöllisen oppimisen koordinoituksi, yhtäaikaiseksi toiminnaksi, jossa pyritään säilyttämään ja rakentamaan yhteinen käsitys opetuksen kohteena olevasta asiasta. Väitöskirjassaan hän jatkaa, että Dillenbourg (1999) korostaa yhteisöllisen oppimisen edellyttävän kuitenkin oppijoiden olevan kehitykseltään samalla tasolla ja suorittavan samaa toimintaa, jossa heillä on yhteisesti asetettu päämäärä. Heidän tulee työskennellä yhdessä ilman jaettua ja paloiteltua työnjakoa. (Koivula 2011, 125.)

Yhteisössä ollessaan suurimmalle osalle lapsista on melko luonnollista haakeutua toisten seuraan ja toimimaan yhdessä (Marjanen ym. 2013, 62). Anja-Riitta Lehtisen (2003) tekemän tutkimuksen mukaan vertaissuhteiden voidaankin katsoa olevan tärkeässä osassa oppimisprosessissa. Toistensa kanssa työskennellessään lapset oppivat muun muassa toisen asemaan asettumista, sosiaalisia taitoja ja empatiakykyä. (Marjanen ym. 2013, 60.) Psykologian professori Christina Salmivallin (2005) mukaan lasten yhteisöissä opetellaan myös kompromissien tekemistä ja yhdessä toimimista, jämäkkyyttä ja oman paikan ottamista (Marjanen ym. 2013, 48). Vertaisryhmät auttavat myös rakentamaan merkityksiä yhteisen toiminnan kautta sekä luomaan uutta tietoa ja erilaisia tuloksia kuin muuten olisi oletettua (Marjanen ym. 2013, 60).

Lasten yhteisöissä on lähes aina rooli myös kasvattajalle. Kasvattajan on kuitenkin tärkeää muistaa vertaisryhmän tärkeä merkitys ja tukea lasten omaehtoista toimintaa ja mahdollistaa lasten omien ideoiden esilletuonti. Kasvattaja voi pyrkiä myös rikastuttamaan lasten toimintaa esimerkiksi mielikuvien ja välineiden avulla. (Stakes 2005, 21.) Lasten tunteminen

auttaa myös kasvattajaa, sillä tällöin hän tiedostaa lasten mielenkiinnon kohteet ja voi pyrkiä ohjaamaan heitä yhteisen toiminnan pariin. Kasvattaja pystyy siis antamaan alkusysäyksen yhteisön muodostukselle. Tämä voikin johtaa onnistuneeseen yhteistoimintaan. Toiminnan avulla voidaan edesauttaa myös yhteisön ulkopuolelle jäävien lasten asemaa saamalla heidät mukaan toimintaan. (Marjanen ym. 2013, 66.)

Päivi Marjanen, Janica Ahonen ja Linda Majoinen (2013, 71) määrittelevät lasten oppivien yhteisöjen olevan parhaimmillaan, kun lapset

- viihtyvät toistensa seurassa
- toimivat vertaisryhmässä, jolla on yhteisiä kiinnostuksenkohteita
- puhuvat meistä ja meidän ryhmästä
- rakentavat yhteistä kulttuuria
- luovat yhteiset arvot ja yhteistä toimintaa
- luovat toiminnalle yhteiset säännöt joita sitoutuvat noudattamaan
- ottavat osaa aktiivisesti ja vastavuoroisesti ympäröivään yhteiskuntaan
- kokevat ryhmään kuulumisen tunnetta

Päivi Tynjälän (1999, 150) mukaan yhteistoimintaa, vuorovaikutusta ja oppimisen sosiaalisuutta on tarkasteltu oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa aikojen saatossa useista näkökulmista. Opinnäytetyötäni tehdessä löysin kuitenkin eniten yhtymäkohtia omaan opinnäytetyöhöni sosiokonstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä.

Sosiokonstruktivistisen oppimisnäkemyksen voidaan todeta kehittyneen konstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä. Tämän oppimisnäkemyksen tavoitteena on oppimisen tukeminen yhteisöllisessä ja sosiaalisessa kontekstissa. Päämääränä voidaan pitää yhteisöllisen oppimiskulttuurin luomista. Opettaja ja ohjaaja nähdään tässä näkemyksessä oppijoiden kanssa tasavertaisena keskustelijana ja neuvottelijana, jonka tehtävänä on heidän kannustaminen itseohjautuvuuteen, toistensa auttamiseen ja neuvomiseen. (Oppimiskäsitys 2014; Kauppila 2007, 48–52.)

Opettaja ja oppilaat rakentavat oppimistilanteet yhdessä valitsemiensa teemojen ympärille ja opettaja pyrkii auttamaan oppijoita löytämään teemoja varsinkin heidän omasta kokemusmaailmastaan (Räsänen 2008, 85). Oppijan katsotaan olevan yhteistoiminnallinen toimija muiden kanssa. Hän jakaa tietoaan muille ja oppii samalla toisilta. Hän keskustelelee ja neuvottelee sekä antaa tarvittaessa tukea muille. Oppijan nähdään myös kyseenalaistavan omia ennakko-oletuksiaan ja ajatusprosessejaan muiden kautta. (Oppimiskäsitys 2014.)

### 3.5 Kouluikäisen lapsen kehitysvaiheet ja kuvallisen toiminnan piirteitä

Suunnittelemani ja toteuttamani kuvallisen ilmaisun kerhon ryhmänä olivat 1–2-luokkalaiset eli noin 6-8-vuotiaat lapset. Pyrin huomioimaan kerhon suunnittelu- ja toteutusvaiheissa kyseisten ikävuosien kasvu- ja kehi-



tysvaiheita sekä lapsen kuvallisen toiminnan kehitystä. Perehdyin kouluikäisen eli tässä tapauksessa 6-8-vuotiaan lapsen kasvuun, kehitykseen ja kuvalliseen toimintaan tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Kouluikäisen lapsen fyysisen kasvun voidaan huomata tapahtuvan alle kouluikäiseen lapseen verrattuna tasaisesti ja vakaasti. Tällöin tytöt kehittyvät yleensä poikia nopeammin. Kouluikäiselle lapselle kehittyy myös lihaksia, voimaa ja vahvuutta. Jokaisen lapsen voidaan kuitenkin todeta kehittyvän yksilöllisesti. Kouluikäisen lapsen vartalon ja sen osien toiminnalliset muutokset voidaan puolestaan lukea motoriseen kehitykseen. Lihasten koordinaation kehittymistä pidetään karkeamotoriikan tärkeimpänä kehitysmuutoksena. Kouluikäiset lapset oppivatkin runsaasti uusia motorisia taitoja ja nauttivat yleensä erilaisista urheilulajeista. Karkeamotoriikan lisäksi myös kouluikäisen lapsen hienomotoriikka kehittyy huomattavasti. Tässä vaiheessa esimerkiksi piirtämistaito kehittyy. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 134–135.)

Kouluikäisen kognitiivista kehitystä voidaan lähestyä tarkastelemalla lapsen ajattelussa, havaitsemisessa ja tiedollisessa kiinnostuksessa tapahtuvia muutoksia. Tässä kehitysvaiheessa on myös hyvä pyrkiä ymmärtämään kouluelämän tuomia muutoksia lapsen elämään. Kognitiivisten taitojen voidaan huomata kehittyvän arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa, mutta toisaalta myös aikuiset pyrkivät tarjoamaan lapselle tietoisesti kognitiivisia ja ajattelua herätteleviä harjoitteita ja haasteita. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi lapsen kanssa keskusteleminen tai pelailu. Lähestyessään kouluikää lapsi oppii erottamaan paremmin myös mielikuvituksen ja todellisuuden toisistaan. Mielikuvitus onkin tärkeä taito ja sitä voidaan pitää merkittävänä rakennusaineena niin luovuuden kuin omien ajatusten ja kehittelyjen perustaksi. Tässä iässä lapsi tarvitsee kuitenkin aineistoa mielikuvitukselleen, eikä erilaisten leikkien aikaa ja mahdollisuuksia tule väheksyä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 136.)

Kouluikäisen lapsen kerronnasta tulee ymmärrettävämpää ja loogisempaa. Hänen sanavarastonsa kehittyy myös huomattavasti. Toisaalta lapsi kokee kuitenkin olevansa sidoksissa kokemustensa konkreettisuuteen, joka voi näkyä myös esimerkiksi erilaisten sananlaskujen ymmärtämisessä. Esimerkiksi käsite mustasukkainen voi saada kouluikäisiltä lapsilta hyvinkin konkreettisia merkityksiä. Lasten kyky erilaisten käsitteiden ymmärtämiseen kehittyy kuitenkin ajan kuluessa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 136–137.)

Kouluiässä lapsen kielelliseen tietoisuuteen tulevat esille kirjoittamaan ja lukemaan oppiminen. Kielelliseen tietoisuuteen voidaan lukea kaksi laajaa osa-aluetta: tietoisuus kirjoitetusta kielestä ja tietoisuus äänneistä. Muiksi tietoisuuden alueiksi voidaan määritellä tietoisuus sanoista ja niiden merkityksistä sekä tietoisuus lauseiden rakenteista. Kouluvuosien kuluessa lapsen lukutaito muuttuu sujuvammaksi ja nopeammaksi ja lapsi opettelee myös tuottamaan omia ajatuksiaan esille kirjoittaen. Tässäkin kehityksen vaiheessa voidaan huomata kuitenkin olevan yksilöllistä ja lapsen omat kiinnostuksen kohteet ennen kouluikää voivat määritellä suuresti esimer-

kiksi lukemaan oppimista ja siinä kehittymistä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 139.)

Kouluiässä lapsi kykenee keskittymään asioihin kärsivällisemmin. Lapsen on myös pystyttävä toimimaan erilaisissa ryhmätilanteissa pitkäjänteisemmin ja kuuntelemaan erilaisia ohjeita. Pikku hiljaa lapselta aletaan odottaa myös itsenäistä otetta työskentelyyn. Kyseistä kykyä säädellä omaa toimintaansa kutsutaan itsesäätelyksi. Kehittyneen itsesäätelyn avulla lapsi oppii helpommin ja se motivoikin lasta tutkimaan uusia ja kiinnostavia asioita. Itsesäätelyn kehittyminen voidaankin havaita lasten toiminnassa tavoitteiden asettamisesta, oman toiminnan arvioinnista ja suoriutumisesta sekä omien tunteiden säätelystä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 139.)

Kehityopsykologi Jean Piaget'n (1896–1980) mukaan lapsen seitsemän vuoden ikä merkitsee ratkaisevaa käännettä ajattelun kehityksessä. Piaget on nimennyt kyseisen ajattelun kehitysvaiheen konkreettisten operaatioiden vaiheeksi (7.–11. ikävuodet). Huomattavimpana erona edelliseen eli esioperationaaliseen vaiheeseen Piaget pitää toiminnan välittyneisyydessä tapahtuvaa muutosta. Piaget huomioi, että konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi kykenee tekemään päätelmiä mielikuvituksensa ja muistinsa varassa. Piaget kuitenkin korostaa, että lapsen ajattelu on kuitenkin hyvin sidoksissa tässä-ja-nyt-tilanteeseen ja siihen, mitä hän konkreettisesti kokee ja näkee. Piaget luokittelee konkreettisiksi operaatioiksi järjestämisen, luokittelun, lukemisen ja syvyyskäsitteen vakiintumisen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 143.)

Konkreettisten operaatioiden vaiheessa Piaget huomio myös lapsen egosentrisyyden eli minäkeskeisyyden vähenevän. Lapsen ajattelu muuttuu siis joustavammaksi ja lapsi kykenee toimimaan sopeutuvammin sosiaalisissa suhteissaan. Egosentrisyyttä saattaa silti esiintyä vielä toisinaan. Piaget'n mukaan lapselle alkaa kuitenkin vähitellen kehittyä niin sanottu mielen teoria eli lapsi alkaa ymmärtää, että muut voivat muistaa ja ajatella asioista eri tavalla kuin hän. Piaget korostaa myös yhteistoiminnan kokemusten merkityksiä lapsen mielen teorian kehittämisessä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 143–144.)

Kouluiän kynnyksellä olevien lasten kuvallinen toiminta on usein iloista ja spontaania. Tämän ikäisten lasten toimintaa ei vielä estä liian suuri itsekritiikki ja he kokevat toiminnan itsessään miellyttäväksi. Lapset kuvaavat mielellään konkreettisia ja lapsen omaan elämään liittyviä asioita. Vähitellen lapselle alkaa kuitenkin kehittyä käsitys itsestään kuvan tekijänä ja hän alkaakin kokea itsensä hyvänä tai huonona piirtäjänä. Mielikuvituksen kehittyminen on hyvin voimakasta ja niinpä satujen, leikin ja taikuuden voimaa voidaankin hyvin hyödyntää kuvallisessa toiminnassa. Lähestyessään lähemmin kouluikää lapsi alkaa kokea myös muiden lasten hyväksynnän tärkeäksi. Tämän ikäisille lapsille on myös ominaista matkia toinen toisiltaan piirtämiensä kuvien osia. Kuvallisesta ilmaisusta alkaakin muodostua vähitellen sosiaalisen viihtymisen muoto. (Hakkola ym. 1991, 64.)

Yksityiskohtaiset havainnot alkavat rikastaa 6–9-vuotiaan lapsen piirustuksia. Lapsi tutkii mielellään ympäröivää maailmaa. Tässä iässä on hyvin tärkeää, että lapsi kokee oman kuvallisen työskentelynsä hyväksyttäväksi. Kouluikäisten lasten kuvallisen ilmaisun kehitys on myös hyvin yksilöllistä. Kuvallisessa ilmaisussa kehittyminen riippuukin suuresti siitä, kuinka lasta on ohjattu ja kannustettu kyseisen toiminnan pariin. Kouluikäisillä lapsilla on kuitenkin mahdollisuudet oppia kuvan tekemisestä mitä tahansa, eikä taiteellisen ilmaisun rikkaus ole kiinni ainoastaan iästä, vaan siihen tarjoutuneista mahdollisuuksista. (Hakkola ym. 1991, 65.)

### 3.6 Pedagogisia suuntauksia lapsilähtöisyyden taustalla

Tutustuttuani Jean Jacques Rousseun (1712–1778) ja John Deweyn (1859–1952) näkemyksiin kasvatuksesta, huomasin ymmärtäväni paremmin nykyaikaisen lapsilähtöisen pedagogiikan perusteemoja. Havaitsin, että Rousseauin lapsilähtöinen pedagogiikka voidaan koota muutaman pääteeman ympärille. Rousseau korosti pääteoksessaan ”Émile eli kasvatuksesta” 1762 erityisesti lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen yksilöllisyyttä. Hän korosti lapsuutta arvona sinänsä. Rousseauin mukaan lapsuutta ei tullut uhrata siihen, että lapsi ohjattaisiin aikuisuuteen vedoten omaksumaan sellaisia asioita, joista hän ei ollut luonnostaan kiinnostunut. (Hytönen 2008, 21–23.)

Rousseauin pedagogiikan keskeisiksi teemoiksi voidaan nostaa myös lapsen itseohjautuvuus ja sisäinen kehitysjärjestelmä. Rousseau korosti luonnon omiin kehitysvaimoihin luottamista ja kehotti kasvattajia olemaan vaikuttamatta kehityksen kulkuun ulkopuolisesti. Hän uskoi, että liikkeelle panevat voimat vaikuttavat lapseen syntymästä alkaen ja ne ohjaavat lapsen kehitystä luonnollisesti oikeaan suuntaan. Rousseau nousi myös yhteiskuntaa sekä hänen mielestään sen edustamaa keinokehoista kulttuuria vastaan. Hän korosti myös lapsen henkilökohtaisia kokemuksia tiedonhankinnan menetelminä, eikä hän uskonut lapsen saavan tietoa ainoastaan ajattelun välityksellä. (Hytönen 2008, 21–23.)

Dewey korosti Rousseauin tapaan oppivan yksilön henkilökohtaisia kokemuksia. Dewey halusi kasvatuksen perustuvan myös sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Hänen mielestään opettajan tuli luopua asemastaan ulkopuolisena johtajana ja työskennellä enemmän ryhmän toimintojen ohjaajana. Hänen mukaansa kasvattajan ei tullut kuitenkaan vetäytyä kokonaan taustalle opetustilanteissa, vaan hänen tuli kontrolloida suunnitelmallisesti toimintaympäristöjä. Hän korostikin juuri toimintaympäristöjen vaikutusta oppimiseen. (Hytönen 2008, 30–34.)

Kasvattajan tuli myös huomioida, että oppilaat etenisivät kohti omia tavoitteitaan, eivätkä antaisi kasvattajan vaikuttaa niihin. Tämän vuoksi kasvattajan tulikin kiinnittää erityistä huomiota kahteen näkökohtaan. Deweyn mukaan kasvattajan tuli olla perusteellisesti perehtynyt oppilaidensa aiempiin kokemuksiin, tarpeisiin ja kykyihin. Hänen tuli myös sallia oppilaiden ehdotusten muotoutuminen suunnitelmiksi tai projekteiksi. Hän siis

korosti oppimista yhteisvastuullisena ja yhteisöllisenä tapahtumana. (Hytönen 2008, 30–34.)

Dewey painotti myös opetuksen ja siinä käytettävien materiaalien liittämistä nykyhetkeen ja tavallisiin arkipäivän tilanteisiin. Hän nosti esille myös kasvatettavan aktiivisen roolin ja piti työtä ja leikkiä välineinä, joiden avulla lapsi pystyi saavuttamaan hallinnan oppimistilanteissa. Hän ei nähnyt kokemusta siis vain tietyn tapahtuman läpikäymisenä, vaan hänen mukaansa lapsen tuli ymmärtää, että hankkimiansa kokemusten avulla kokemukset syvenevät. (Hytönen 2008, 30–34.)

Saadaksemme muodostettua yleiskuvan lapsilähtöisestä pedagogiikasta, meidän on Hytösen (2008, 16) mukaan tarkasteltava Karl Bruhnin (1968) erottelemia kolmea linjaa. Nämä toisiinsa kietoutuneet linjat ovat nimetty vapauspedagogiseksi, sosiaalipedagogiseksi ja aktiivisuuspedagogiseksi linjaksi. Vapauspedagogisessa linjassa korostetaan lasten kunnioittamista ja laajempaa liikkumatilaa sekä toimintavapautta. Lapsesta tahdotaan kehittää itsenäinen yksilö, jolla on vapaus työskennellä oma-aloitteisesti itseä kiinnostavien asioiden parissa. Sosiaalipedagogisessa linjassa oppilaita kannustetaan yhteistyöhön. Yhteistyön nähdään edistävän yhteenkuuluvuudentunnetta ja sosiaalista tunne-elämää. Aktiivisuuspedagogisessa linjassa korostetaan oppilaiden aktiivisuutta ja omatoimisuutta ja kouluissa vallitsevista lapsen vastaanottavasta omaksumisesta tahdotaan eroon. Käsillä tekeminen nähdään myös merkittävänä, sillä oman tekemisen kautta oppilaiden uskotaan näkevän ilmeisen tuloksen työstään ja motivoivan heitä toimintaan.

Muun muassa Karila ja Nummenmaa (2006) määrittelevät, että lapsilähtöisyys on tänä päivänä korvannut käsitteenä aiemmin suosituksen lapsikeskeisyyden (Kalliala 2008, 22). Tämän vuoksi käytänkin opinnäytetyössäni termiä lapsilähtöisyys. Voidaan kuitenkin katsoa, että tänä päivänä lapsilähtöisyyttä ja -keskeisyyttä yhdistää lapsen tarpeiden ensisijaisuus. Selkiinnyttäessä lapsilähtöisyyden käsitettä voidaan lähteä liikkeelle Eeva Hujalan mukaan jokaisen lapsen tarpeiden tunnistamisesta ja yksilöllisyyden kunnioittamisesta. Niin spontaanin oppimisen edellytykset kuin toimintakin tulisi suunnitella niin, että jokainen lapsi huomioitaisiin yksilönä, eikä ainoastaan osana ryhmää. Hujala korostaa myös sitä, että kasvatuksellisen prosessin tavoitteet, menetelmät ja sisällöt lähtevät lapsesta itsestään. Aikuisen voidaan katsoa uskovan lapsen omaehtoiseen kykyyn ja haluun kasvaa ja oppia. (Kalliala 2008, 19–22.)

### 3.7 Osallisuus

Erityisesti lapselle osallisuus ja yhteenkuuluvuudentunne merkitsevät mahdollisuutta tulla kuulluksi, hyväksytyksi, arvostetuksi ja tärkeäksi omassa yhteisössään. Osallisuuden voidaan katsoa olevan yhdessä elämiseen liittyvä kokemus, jonka perustana on lapsen kohdatuksi tulemisen, turvallisuuden tunteen ja tarpeiden tyydytyksen kokemus. Edeltä mainittujen lisäksi lapsella tulisi olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa oman yh-

teisönsä elämään. (Lapsiasiainvaltuutettu 2009.) Osallisuuden voidaan siis todeta olevan kasvuyhteisössä enemmän kuin ainoastaan mahdollisuus osallistumiseen (Marjanen ym. 2013, 78).

Osallisuuden rakentumisesta on olemassa erilaisia malleja. Näissä kuvataan yleisesti osallisuuden elementtejä ja osallisuuden rakentumista jatkuvana prosessina. Kyseiset mallit pystyvät antamaan kasvattajalle mahdollisuuden oman työskentelynsä peilaamiseen ja kasvatusajattelunsa rakentamiseen. Esimerkkeinä osallisuudesta arjen toimintakäytännöissä voisivat olla esimerkiksi lasten viikkopalaverit tai paneelikeskustelut (Marjanen ym. 2013, 79.)

Yhtenä mallina voidaan pitää Roger Hartin vuonna 1992 luomia osallisuuden tikapuita, joiden avulla hän pyrki kuvaamaan sitä, miten kasvattajat mahdollistavat lasten osallisuuden rakentumisen ja sijoittumisen osallisuuden eri portaille. Hart loi tikapuihin kahdeksan askelmaa, jotka kuvaavat osallisuuden eri tasoja. Tikapuiden periaatteena voidaan pitää sitä, että osallisuuden määrä kasvaa aina kiivetessä tikapuilla korkeammalle. Varsinaiset osallisuuden askelmat voidaan katsoa alkavan portaalta neljä. (Hart 1999, 40.)

1. ”Lapsia ohjataan.”
2. ”Lapset ovat toiminnassa kuin koristeena.”
3. ”Lapset ovat mukana muodon vuoksi.”
4. ”Lasten mielipiteitä kuullaan, mutta aikuiset tekevät päätökset.”
5. ”Lapsilta kysytään toiminnasta ja heitä kuullaan.”
6. ”Lasten kanssa tehdään päätökset, mutta aloitteet tulevat aikuisilta.”
7. ”Lapset aloittavat ja ohjaavat toiminnan.”
8. ”Lapset ja aikuiset päättävät yhdessä. Toiminta on lapsilähtöistä.”

Ensimmäisellä portaalla lasten voidaan katsoa olevan mukana, mutta heiltä ei kysytä heidän ajatuksiaan. Esimerkiksi päiväkodissa aikuiset voivat järjestää lasten piirustuksista näyttelyn, johon he valitsevat esille tulevat työt. Tällöin lapset ovat olleet mukana vain piirtämisessä, mutta eivät ole itse päässeet osalliseksi näyttelyn järjestelyihin tai valintoihin. Toisella portaalla lasten voidaan todeta osallistuvan toimintaan, mutta he eivät välttämättä ymmärrä täysin tilannetta, vaan toistavat aikuisen opettamaa. Esimerkiksi aikuiset voivat järjestää lasten lauluesityksen, jossa sekä laulujen sisällöt ja sanoitukset ovat kokonaan aikuisten tekemiä ja valitsevia. Lapset osallistuvat siis ainoastaan laulujen esittämiseen ja voivat kokea laulujen sisällöt osin käsittämättömiksi. Kolmannella portaalla lasten mielipiteitä voidaan katsoa kysyttävän ainoastaan muodon vuoksi. Lapsille luodaan joko vähän tai ei lainkaan keinoja tuoda omia ajatuksiaan esille. Esimerkiksi lapset voidaan kutsua päiväkodissa keskustelupaneelin jäseniksi, mutta yleisö ei odota lasten osallistuvan tilanteeseen aidosti mielipiteitään esille tuoden. (Hart 1999, 40–46.)

Neljännellä portaalla lasten voidaan todeta olevan toiminnassa mukana vapaaehtoisesti ja heidän mielipiteitään kunnioitetaan. Kasvattajat ovat kuitenkin edelleen suuressa roolissa ja kaikki päätöksen teot kulkevat hei-

dän kautta. Esimerkkinä Hart mainitsee vedensäästökampanjan, jossa lapset vievät viestejä kotiinsa ja tiedottavat asiasta. Lapset ovat siis osallisina toiminnassa, mutta aikuiset tekevät kaikki valinnat. Viidennellä portaalla lasten näkemykset huomioidaan ja heiltä kysytään toiminnasta. Kasvattajat kuitenkin ohjaavat ja suunnittelevat toimintaa. Kuudennella portaalla lapset ovat aktiivisesti mukana toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Kasvattajat tekevät kuitenkin aloitteen toimintaan. Seitsemännellä portaalla lapset tekevät itse aloitteen toimintaan ja toteuttavat sitä myös itse. Tällöin kasvattajat pysyvät taustalla, mutta ovat apuna aina tarvittaessa. Kahdeksannella portaalla sekä kasvattajien, että lasten voidaan katsoa olevan tasavertaisia ja he suunnittelevat, aloittavat toiminnan ja tekevät kaikki päätökset yhteisesti. (Hart 1999, 40–46.)

Harry Shier (2001, 110) on puolestaan lisännyt tikapuumalliin ulottuvuuden, jossa tarkastellaan, kuinka kasvattajan velvollisuudet, mahdollisuudet ja valmiudet suhteutuvat lasten osallisuuteen. Shier määrittelee lasten osallisuuden tasot seuraavanlaisesti:

1. ”Lapsia kuunnellaan.”
2. ”Lapsia tuetaan mielipiteiden ilmaisemisessa.”
3. ”Lasten näkemykset otetaan huomioon.”
4. ”Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin.”
5. ”Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa.”

Shierin mallissa on viisi tasoa, joissa lasten osallisuus kasvaa aina siirryttäessä numeroissa korkeammalle. Shier katsoo osallisuuden minimiedellytysten toteutuvan, kun kolmen ensimmäisen portaan asioiden voidaan todeta tapahtuvan. (Shier 2001, 110.) Hartin malliin verrattuna Shier pitää aikuisten roolia keskeisenä osallisuuden mahdollistamisessa. Shierin mallissa ei ole myöskään erillistä osaa, jossa ainoastaan lapset tekisivät päätöksiä. Shierin malli tarkasteleekin osallisuutta nimenomaan lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta. (Shier 2001, 107–108.)

Orazen mukaan (2008, 10) Nigel Thomas on puolestaan kritisoinut malleja, joissa osallisuus ymmärretään yksiulotteiseksi sillä tavoin, että sitä on tilanteessa vähän, paljon tai ei yhtään. Thomas määrittelee osallisuuden ulottuvuuksia kuusi:

1. ”Mahdollisuus valita.”
2. ”Mahdollisuus saada tietoa.”
3. ”Mahdollisuus vaikuttaa prosessiin.”
4. ”Mahdollisuus ilmaista itseään.”
5. ”Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen.”
6. ”Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin.”

Hotarin, Orasen ja Pösön (2009, 121) mielestä ensimmäisen ulottuvuuden voidaan todeta muodostuvan lapsen valinnanmahdollisuudesta eli siitä, osallistuuko hän johonkin prosessiin vai ei. Thomas korostaa myös sitä, että osallistumisesta kieltäytyminenkin on yksi osallisuuden muoto. Hänen mukaansa lapsella tulisikin aina olla mahdollisuus valita myös tämä vaih-

toehto. Toisena osallisuuden ulottuvuutena voidaan pitää mahdollisuutta saada tietoa prosessista ja tilanteesta, kuin myös omista oikeuksistaan ja roolistaan siinä. Kolmantena ulottuvuutena Thomas pitää lapsen vaikuttamismahdollisuuksia päätöksentekoprosessiin eli esimerkiksi siihen, mitä kuvataidekerhossa tehdään ja ketkä siihen osallistuvat. Neljäntenä ulottuvuutena Thomas mainitsee lapsen itseilmaisun, mielipiteidensä ja ajatusensa ilmaisumahdollisuuden. Viides ulottuvuus sisältää mahdollisuuden avunsaantiin itseilmaisun tukemiseen. Kuudennessa ulottuvuudessa lapsella on Thomasin mukaan mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin.

Thomasin luoman mallin pohjalta voidaan huomata lasten tilanteiden yksilöllisyys. Toiset lapset saattavat tarvita ainoastaan tietoa tilanteesta ja vaihtoehtoista, jonka avulla he pystyvät muodostamaan ja ilmaisemaan mielipiteensä. Toinen lapsi saattaa taas kaivata runsaastikin rohkaisua ja tukea kyetäkseen luottamaan omien ajatustensa arvoon ja siihen, että häntä kuunnellaan aidosti. (Oranen 2008, 11.) Kasvattajien suhtautumiset lasten osallisuuteen sekä osallistumiseen vaihtelevat suuresti. Osallisuuteen suhtautumisen ja asenteen voidaankin todeta määrittävän niitä pedagogisia valintoja, joita kasvattaja tekee. (Hotari ym. 2009, 122.)

## 4 AINEISTON KERÄÄMINEN

Opinnäytetyöni oli toiminnallinen opinnäytetyö, jossa tutkin järjestämäni kuvallisen ilmaisun kerhon avulla, millaisin kuvallisin menetelmin pystyttäisiin tukemaan kuvallisen ilmaisun kerhoon osallistuvien koululaisten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Opinnäytetyöni kautta työelämäyhteyteni Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys saa tietoa siitä, millaisia yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista tukevia kuvallisia menetelmiä he voivat tulevaisuudessa käyttää eri toiminnoissaan. He saavat myös menetelmiä lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden tukemiseen. Käytin opinnäytetyöni tiedonkeruumenetelminä osallistuvaa havainnointia, valokuvausta ja pidin koko prosessin ajan tutkimuspäiväkirjaa sekä kirjoitin muistiinpanoja. Seuraavissa kappaleissa tulen kertomaan yksityiskohtaisemmin toiminnallisen opinnäytetyön piirteistä ja käyttämästäni menetelmästä sekä siitä miksi päädyin käyttämään niitä. Aloitan tutkimusmenetelmien käsittelyn osallistuvasta havainnoinnista, josta jatkan valokuvaukseen. Päättän tutkimusmenetelmien käsittelyvaiheen tutkimuspäiväkirjan ja muistiinpanojen tarkasteluun.

### 4.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on, että valmistuttuaan opiskelija kykenee toimimaan alansa asiantuntijatehtävissä ja hallitsee siihen liittyvät kehittämisen ja tutkimuksen perusteet. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön olisi suotavaa olla työelämlähtöinen ja käytännönläheinen sekä tutkimuksellisella asenteella toteutettu kokonaisuus. Sen tulisi osoittaa myös riittävästi alan tietojen ja taitojen hallintaa. (Vilka & Airaksinen 2003, 10.)

Toiminnallista opinnäytetyötä voidaan pitää Vilkan ja Airaksisen (2003, 9) mukaan vaihtoehtona ammattikorkeakoulun tutkimukselliselle opinnäytetyölle. Toiminnallinen opinnäytetyö voi tavoitella ammatillisella kentällä esimerkiksi jonkin toiminnan järjestämistä, ohjeistamista tai opastamista. Ammattialasta riippuen se voi olla esimerkiksi ammatilliseen käyttöön suunnattu opastus, ohjeistus tai ohje, kuten perehdyttämisopas. Se voi olla myös esimerkiksi näyttelyn, messuosaston tai jonkin muun tapahtuman järjestäminen koulutusalaista riippuen. Työn toteutustapa tulee kuitenkin aina huomioida työn kohderyhmän mukaan, mutta se voi olla esimerkiksi kirja, portfolio, opas tai johonkin tilaan järjestetty tapahtuma tai näyttely. Tärkeimpänä voidaan pitää kuitenkin sitä, että opinnäytetyössä yhdistyvät sekä käytännön toteutus, että sen raportointi.

Toiminnallisena opinnäytetyönä toteutettu opas, ohjeistus tai ohje ei kuitenkaan sellaisenaan riitä ammattikorkeakoulun opinnäytetyöksi. Työssä tulee osoittaa taito yhdistää ammatillinen teoreettinen tieto ammatilliseen käytäntöön. Tämän vuoksi toiminnallisessa opinnäytetyössä tulisi perustella myös tekemiään valintoja teorioista nousevien tarkastelutapojen avulla. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan toiminnallisessa opinnäytetyössä tutkimuskäytäntöjä käytetään kuitenkin hieman väljemmin verrattuna tutkimuksellisiin opinnäytetöihin, vaikkakin tiedon keräämisen tavat ovat usein samat. (Vilka & Airaksinen 2003, 41–57.)

Koen oman opinnäytetyöni sinällään ohjeistukseksi ja tuotokseksi työelämälle. Opinnäytetyöni oli työelämälähtöinen ja käytännönläheinen. Opinnäytetyöhöni toteuttamiani ohjauksia ja menetelmiä niin kuvallisen ilmaisun kuin lapsilähtöisyyden ja osallisuudenkin suhteen voidaan käyttää toiminnoissa sellaisinaan, mutta mielestäni ne toimivat myös ideanalkuina samantapaisten ohjausten ja kokonaisuuksien suunnittelulle. Näen, että myös samantapaisten kuvallisen ilmaisun kerhon toteuttaminen olisi mahdollista opinnäytetyöraporttini pohjalta. Tunnen, että opinnäytetyöni toteuttaminen antoi myös minulle runsaasti oman alan tietoutta ja teoriapohjaa, jota koen voivani hyödyntää myös tulevaisuudessa sekä työelämässä, että mahdollisessa jatkokouluttautumisessa.

#### 4.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvasta havainnoinnista puhutaan silloin, kun tutkija osallistuu jollakin tavalla tutkimuskohteena olevan yhteisön toimintaan. Kyseistä havainnointimenetelmää käytettäessä vuorovaikutus tapahtuu suurimmilta osin tutkittavien henkilöiden edellytyksillä. Grönforsin (1982) mukaan tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittaviin henkilöihin, tapahtumien kulkuun ja yhteisön elämään. Ihanteellisena pidettäisiin tietenkin sitä, ettei hän vaikuttaisi näihin asioihin ollenkaan, mutta tämä koetaan lähes mahdottomaksi. (Eskola & Suoranta 2000, 98–100.)

Osallistuvaa havainnointia pidetään kaiken kaikkiaan yksilöllisenä eli subjektiivisena toimintana. Havainnointi voi osoittautua hyvinkin valikoivaksi, sillä esimerkiksi ennakko-odotukset saattavat ohjata havainnointia mui-



den asioiden jäädessä taka-alalle. Tällöin jotkut asiat voivat jäädä huomaamatta tai kokonaan näkemättä. Tosinaan havainnoitsijalla ei ole välttämättä taitoa todeta kaikkea merkityksellistä eli relevanttia havainnoinnin kohteena olevasta ilmiöstä ja niinpä häneltä voikin jäädä huomaamatta jotakin tärkeää. Katsotaan, että havainnoijalla on entuudestaan ja aikaisemman elämänkokemuksensa perusteella muodostunut itselleen erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia ihmisistä. Havainnoija saattaa esimerkiksi luoda mielikuvansa jonkin tietynlaisen käyttäytymisen perusteella ihmisen persoonallisuudesta. On myös hyvä muistaa, että havainnointihetkellä havainnoijan oma aktiivisuustaso sekä vallalla oleva mieliala saattavat vaikuttaa havainnoinnin lopputulokseen. (Eskola & Suoranta 2000, 102.)

Osallistuvaan havainnointiin liittyvää subjektiivisuutta voidaan pitää kuitenkin ehdottomasti myös rikkautena, sillä se kuvaa erittäin hyvin arkielämänkin moninaisuutta ja tulkintojen runsautta. Eri ihmiset saattavat kiinnittää huomionsa todella erilaisiin asioihin, mutta molempien tutkijoiden havainnoinneistaan julkaisemat raportit voivat olla erittäin mielenkiintoisia havainnollisista eroista huolimatta. (Eskola & Suoranta 2000, 102.)

Koin osallistuvan havainnoinnin oivalliseksi yhdeksi tiedon hankinnan menetelmäksi, sillä opinnäytetyöni kohderyhmänä olivat 1–2-luokkalaiset lapset. Esimerkiksi haastattelukysymysten laatiminen ja haastattelujen toteuttaminen olisivat vienneet runsaasti aikaa niin toteutuksen puolesta kuin sisältöjen suunnitteluidenkin vuoksi, sillä kerhotoimintaan osallistuneiden lasten luku- ja kirjoitustaidot olivat tietojeni mukaan vaihtelevia. Havainnoinnin avulla tunsin saavani monipuolista tietoa lasten välisestä vuorovaikutuksesta, yhdessä tekemisestä, toimintatavoista ja innostuneisuudesta. Lasten innostuneisuutta tarkkaillessani tein päätelmiä myös siitä, kuinka olin onnistunut lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden tukemisessa. Kokivatko lapset toiminnan mielekkääksi ja heidän elämismailmaansa liittyväksi? Tein myös huomioita siitä, kuinka valitsemani ja lasten toiveiden pohjalta suunnittelemani kuvalliset menetelmät tukivat yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Mitkä asiat koin toimiviksi ja mitä olisi voinut parantaa tai tehdä toisin? Mihin tulevaisuudessa kannattaisi kiinnittää huomiota?

#### 4.3 Valokuvaus

Monissa tutkimuksissa valokuvien merkitys voidaan todeta analysoitavassa tutkimusaineistossa vähäiseksi. Toisaalta niiden merkitys voi olla huomattava tai oleellinen tutkimusympäristön ja tutkimukseen osallistuvien havainnollistajana. Kuvan sisältämän kerronnan voima tunnetaan jo vanhassa sanonnassa, jossa kuvan kerrotaan sisältävän enemmän tietoa kuin tuhat sanaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Usein kuvamateriaalin hankkiminen jää kuitenkin tutkijan omalle vastuulle. Tutkijan on hyvä muistaa, että kuvamateriaalia ottaessaan, hänen on syytä pitää mielessään työtä ohjaava tutkimuskysymys ja siihen liittyvät osakysymykset sekä valokuvan käyttötarkoitus. Tutkijan kannattaa pyrkiä

myös mahdollisimman laadukkaaseen kuvamateriaaliin, sillä kuvien laadulla on merkitystä erityisesti kuvien analysoinnin ja julkaisemisen vaiheissa. Esimerkiksi huonolaatuiset kuvat eivät välttämättä tarjoa tarvittavaa tietoa ja arvoa, jota tutkija todennäköisesti odottaisi valokuvultaan analysointivaiheessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Koin valokuvauksen erittäin hyödylliseksi niin johtopäätösten tekovaiheessa kuin toiminnan kuvaamisessa. Valokuvat toimivat myös hyvinä havainnollistajina opinnäytetyön raportointi- ja seminaari- ja esittelyvaiheissa. Tunsin valokuvauksen auttavan myös osallistuvassa havainnoinnissa, sillä koin sen auttavan havainnointiin keskittymisessä ja tarkempien huomioiden tekemisessä. Palaamalla valokuvaan myöhemmin saatoin tehdä myös uusia havaintoja ja huomioita, joihin ei ollut välttämättä kiinnittänyt tarkkaavaisuuttani toiminnantäyteisissä ohjaustilanteissa juuri lainkaan.

Pyrin valokuvaamaan jokaista kerhokertaa mahdollisimman paljon. Toisinaan minulla oli tässä apuna iltapäivätoiminnan ohjaaja, jonka olin ohjeistanut tehtävään. Aina tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista ja valokuvasin paljon ohjauksien lomassa myös itse. Valitessani yhdeksi dokumentoinnin tavaksi valokuvauksen, minun tuli huomioida toimintaan osallistuvien lasten kuvausluvut. Keskustelimme tästä iltapäivätoiminnassa ennen kerhon alkua ja iltapäiväkerhon ohjaajien mukaan suurinta osaa lapsista sai kuvata, sillä he olivat toteuttaneet kuvauslupakyselyitä muiden toimintojen puitteissa jo aiemmin. Ohjaajien tietojen perusteella päätimme yhteisesti luopua erillisestä kuvauslupalapusta. Halusimme liittää kuvausasiaa kuitenkin kotiin jaettaviin kerhoesitteisiin (Liite 1). Mikäli lasta ei saisi kuvata, pyysimme vanhempia ottamaan yhteyttä iltapäiväkerhon ohjaajiin joko puhelimitse tai kasvokkain.

Ensimmäisen kerhokerran alussa kysyin ohjaajilta, oliko vanhemmilta tullut yhteydenottoja valokuvaukseen liittyen. Ohjaajien mukaan yhtäkään yhteydenottoa ei ollut tullut, mutta he epäilivät, että osa tiedotteista saataisi löytyä edelleen lasten reppujen pohjalta. Mikäli näin olisi, kaikki vanhemmat eivät olleet välttämättä nähneet tiedotetta. Tämän vuoksi päätin lopulta toimia varmuuden vuoksi niin, että kuvasin toimintaa ainoastaan sillä tavoin, etteivät lasten kasvot näkyneet lainkaan valokuvissa. Tällainen kuvaustapa asetti tietysti joitakin rajoitteita toiminnan kuvaukseen ja kuvien sommittelu ja rajaaminen vaativat enemmän keskittymistä sekä kekseliäisyyttä. Yhtenä keinona olisin voinut tietysti käyttää valokuvanmuokkausta ja kasvojen sumennusta, mutta halusin työskentelyaikatauluni huomioiden lopulta tuottaa kuvia, jotka olivat heti käytettävissäni.

#### 4.4 Tutkimuspäiväkirja ja muistiinpanot

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 45) mukaan tutkimuspäiväkirjan ja muistiinpanojen pitäminen on hyvä aloittaa heti työskentelyn alussa, sillä niistä voi olla apua esimerkiksi aihepiirin valinnassa. Mielestäni kaikkien ajatusten kirjaaminen onkin arvokasta sillä näin työskentelyyn

voi löytyä myös yllättäviä näkökulmia ja ideoita. Työskentelyn aikana koin mielenkiintoiseksi varsinkin oman opinnäytetyöni aiheen ja sisällön muuttumisen. Tutkimuspäiväkirjaa voidaan pitää erinomaisena välineenä myös tutkimuksen seuraamisessa ja sen edistämisessä. Tutkimuspäiväkirjaan olisi hyvä olla helposti mukana kulkeva vihko, johon voi kirjata esimerkiksi tutkimuksen aikana esiin tulleita ideoita, havaintoja, suunnitelmia, kysymyksiä tai epäilyjä. Myös lähdevinkkien ja muiden ihmisten kommentit on hyvä kirjata muistiin. Säännöllisten muistiinpanojen kirjaamisesta on monenlaista hyötyä, sillä se pitää kirjoittajan kiinni työskentelyssä ja auttaa suunnittelemaan tehtäviä ja ajankäyttöä. Tutkimuspäiväkirjan pitäminen auttaa myös seuraamaan työskentelyn edistymistä ja palauttamaan mieleen työskentelyn aikana ilmenneitä vaikeuksia, onnistumisia ja ratkaisuja. Varsinkin erilaisten valintojen ja perustelujen ratkaisut unohduttavat melko helposti. (Hirsjärvi ym. 2009, 45.)

Pidin koko opinnäytetyöprosessin ajan tutkimuspäiväkirjaa. Tein muistiinpanoja niin ohjaustilanteissa, kuin niiden jälkeenkin ja pyrin kirjaamaan ajatuksiani ylös aina niiden ilmaantuessa. Koin tutkimuspäiväkirjan ja muistiinpanojen pitämisestä olevan runsaasti hyötyä juuri opinnäytetyöni raportointivaiheessa. Vanhoihin muistiinpanoihin palaaminen auttoi palauttamaan tekemiäni huomioita ja ajatuksiani uudelleen mieleeni. Koin myös opinnäytetyöni ulkopuolelta tulevien kommenttien ylöskirjaamisen todella hyödylliseksi, sillä ne auttoivat tarkastelemaan asioita aina uusista ja erilaisista näkökulmista. Kokemukseni mukaan yksin ajattelu voi toisinaan ohjata turhan kapeaan ajattelutapaan tai johtaa pahimmillaan myös totaalisen paikalleen pysähtymiseen. Pyysin opinnäytetyöni ohjaavan opettajan lisäksi kommentteja ja mielipiteitä työelämäyhteydeltä, perheenjäseniltä ja ystäviltä. Uskon, että omien kirjattujen ajatusten pariin on mielenkiintoista palata myös vuosien päästä. Näkökulmat ja ajattelutavat voivat olla ajan ja kokemusten muokkaamina taas aivan uudenlaisia!

## 5 KUVALLISEN ILMAISUN KERHON SUUNNITTELU YHDESSÄ LASTEN KANSSA

Halusin tuoda kuvallisen ilmaisun kerhoni kautta uusia ideoita ja menetelmiä iltapäiväkerhon toimintojen suunnitteluun, toteutukseen ja kuvallisiin menetelmiin. Toivoin, että kerhossani toteuttamiani kuvallisia menetelmiä pystyttäisiin hyödyntämään myös jatkossa. Suurin osa iltapäivätoimintaan osallistuvista lapsista oli työharjoitteluni ja kesätöideni aikana tekemiäni havaintojeni pohjalta innokkaita askartelijoita ja piirtäjiä, joten halusin antaa lapsille myös mahdollisuuden maalaamiseen ja muihin kuvallisesti monipuolisiin työskentelytapoihin.

Lasten osallistuminen kuvallisen ilmaisun kerhoon oli vapaaehtoista. Sitoutunut toiminta olisi ollut lasten kannalta lähes mahdotonta, sillä heidän iltapäivätoimintaankaan osallistuminen ei ollut kaikkien kohdalla säännöllistä. Lopulta koin lasten vapaaehtoisen osallistumisen kuitenkin myös tukevan kuvallisen ilmaisun kerholle asettamiani tarkoituksia. Tarkkailemal-

la lasten osallistumista sain myös tietoa siitä, kokivatko lapset toiminnan mieleiseksi ja innostavaksi.

Tarkoitukseni oli lisätä koululaisten iltapäivätoimintaan ja sitä kautta kuvallisen ilmaisun kerhoon osallistuneiden lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista kuvallisen ilmaisun keinoin. Suunnitelmieni edetessä keskityinkin lopulta kuvataidekasvatuksen kentällä nimenomaan yhteisöllisen taidekasvatuksen tukemiseen. Tahdoin toteuttaa kerhokertoja lapsilähtöisesti ja lapsia osallistaen. Halusin toteuttaa kerhon, jossa lapset todella kokisivat viihtyvänsä ja he saisivat toimia heille tärkeiden ja heidän elämäänsä kuuluvien asioiden ja toimintojen parissa. Kerhon avulla halusin tuoda lapsilähtöisyyttä, lasten osallisuutta ja sen mahdollisuuksia enemmän esille myös iltapäivätoiminnassa ja antaa keinoja sekä ideoita samankaltaisen toiminnan toteuttamiseksi myös jatkossa. Seuraavissa alaluvuissa kerron, miten huomioin lasten osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä kerhokertoja suunnitellessani ja minkälaisia menetelmiä käytin tässä apuna.

## 5.1 Lasten mielenkiinnon kohteiden kartoitus

Kartoitin lasten mielenkiinnon kohteita varsinaisesta kerhosta erillisellä kerralla. Lapset osallistuivat tähän innokkaasti ja suurin osa heistä osallistui kuvallisen ilmaisun kerhoon lähes jokaisella kerralla. Annoin lapsille mahdollisuuden myös toiminnan tarkkailuun, sillä halusin antaa näin osallistumisen mahdollisuuden myös ujoimmille lapsille. Myös osa toiminnan tarkkailijoista osallistui kerhotoimintaan myöhemmin.

Osallistin lapsia kerhokertojen suunnitteluun kartoittamalla heidän mielenkiinnonkohteitaan erilaisilla opintojeni aikana tutuiksi tulleilla toiminnallisilla menetelmillä ja vapaalla keskustelulla. Toiminnallisina menetelminä käytin värikortteja, lehtikuvia ja sanapilvimenetelmää.

## 5.2 Värikortit

Kerroin lapsille, että jokainen saisi valita pöydältä joko yhden tai useamman värikortin. Kortin sai valita joko lempi värinsä tai joidenkin mielikuvien mukaan, joita väri herätti. Kehotin lapsia pohtimaan myös sitä, miten kortin väri kuvaisi heitä ja heidän toiveitaan tulevien kerhokertojen suhteen. Lapset lähtivät toimintaan mukaan innokkaasti ja moni lapsi valitsikin itselleen useamman kuin yhden värin (Kuva 1).

Jokaisen lapsen valittuaan värikorttinsa, kävimme kierroksen, jonka aikana jokainen sai kertoa valitsemistaan värikorteista ja sen herättämistä tuntemuksista ja mielikuvista. Korteista kertoessaan lasten innostus ja mielikuvituksen käyttö näkyivät selvästi heidän eleistään ja nauravaisista kasvoistaan. Värit herättivät lapsissa muun muassa seuraavanlaisia mielikuvia:

Tehdään mato.  
Piirretään tai maalataan jotain oranssia.  
Tästä väristä tulee mieleen sydän ja possu.  
Synttärikakku.  
Näistä väreistä tulee mieleen aurinko, vesi ja ranta. Maisema.  
Jonkinlainen muodostelma.  
Värikäs perhonen.  
Askarrellaan täytekakku.



Kuva 1. Lapset värikorttien ääressä.

### 5.3 Lehtikuvat

Olen kerännyt opintojeni aikana runsaasti erilaisia lehtikuvia erilaisia toiminnallisia menetelmiä silmällä pitäen ja kuvakokoelmani ehtikin kasvaa laajaksi ja monivivahteiseksi. Valitsin lasten osallisuuden tukemiseen ja mielenkiinnon kohteiden kartoitukseen monipuolisesti erilaisia kuvia useilta osa-alueilta lasten elämysmaailmaa silmällä pitäen. Kuvissa seikkailivat muun muassa eläimet, värit, kuviot, luonto ja erilaiset harrastustoiminnot.

Toiminnan alkaessa kehotin lapsia valitsemaan pöydältä katseellaan yhden tai useamman lehtikuvan, joka heidän tuli painaa mieleensä. Kerroin, että kuvaa valitessa tulisi pohtia esimerkiksi aiheita, joita he haluaisivat kerho-kerroilla toteuttaa. Lapset lähtivät innokkaasti mukaan toimintaan ja kuvat tuntuivatkin saavan heidän mielikuvituksensa liikkeelle jopa värikortteja enemmän (Kuva 2).

Kunnes jokainen lapsi oli valinnut itselleen mieleiset kuvat, kävimme jälleen kierroksen, jonka aikana jokainen sai kertoa kuvien herättämistä ai-

hemaailmoista ja mielikuvista. Lasten kertoessa valitsemistaan kuvista, heillä oli selkeästi vaikeuksia valita mieleisiään, sillä lähes kaikki kuvat tuntuivat herättävän heissä joitakin tunteita. Kuvat herättivät lapsissa muun muassa kyseisiä ajatuksia:

Tehdään sellainen unelmamaa.  
Tai karkkimaa!  
Kortti!  
Värikkäitä kukkasia tai kukkaniitty.  
Erilaisia eläimiä. Ankoja ja koiria!  
Tehdään sarjakuvia, niin kun Karvis-kissan seikkailu!  
Seepa tai sellainen lammas pumpulista.  
Tunnusteltavia eläimiä. Sellaisia pisteleviä!  
Tauluja.  
Mennään metsään piirtämään.  
Tehdään revontulia, joita ketun häntä huiskuttaa.



Kuva 2. Lapsot valitsemassa lehtikuvia.

#### 5.4 Sanapilvi ja vapaa keskustelu

Kerhokerran lopussa kerroin lapsille kerääväni heiltä vielä toiveita tulevien kerhokertojen suhteen askartelemaani sanapilveen (Kuva 3). Innostin lapsia myös vapaaseen keskusteluun. Sanapilvimenetelmässä jokainen lapsi sai kuvailla toiveitaan, odotuksiaan ja oloaan tulevien kerhokertojen suhteen ainoastaan yhdellä sanalla. Ennalta askartelemani sanapilvi oli seinällä kaikkien nähtävillä ja kirjoitin siihen samalla, kun lapset kertoivat toiveitaan. Kerroin, että tulisin keräämään lapsilta palautetta samalla tavalla jokaisen kerhokerran lopussa myös jatkossa. Lapset olivat selkeästi innoissaan, sillä sanojen määrästä ei tahtonut tulla loppua mitenkään. Iloinen puheensorina kerhokertoihin liittyvistä toiveista tuntui täyttävän koko kerhotilan. Lapset huutelivat ilmoille muun muassa seuraavanlaisia toiveita ja ajatuksia:

Possuja.  
Tossuja.  
Merirosvoja.  
Nukkeja.  
Kaulahuiveja.  
Eläimiä.  
Kuusia.  
Revontulia.  
Värejä.  
Kamera.  
Värityskuvia.  
Maalausta.  
Hunajaa.  
Kimalletta.  
Pelata.  
Julisteita.  
Askartelua.  
Leluja.  
Leikkiä.  
Nappeja.  
Turkkia.

Koirien kuvia.  
Maalata.  
Piirtää.  
Sarjakuva.  
Sateenkaaria.  
Kukkia.  
Kuvia.  
Hiiriä.  
Perhosia.  
Vaatteita.  
Kivaa.  
Kummituksia.  
Pupuja.  
Luontoa.  
Vitsejä.  
Kokoamista.  
Hevosia.  
Ihmisiä.  
Hauskaa.  
Kavereita.



Kuva 3. Lasten toiveet sanapilveen kirjoitettuna.

## 6 KUVALLISEN ILMAISUN KERHOKERTOJEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Suunnittelin kuvallisen ilmaisun kerhokerrat lapsilta keräämäni tiedon perusteella. Pyrin poimimaan heiltä keräämistäni sanoista teemoja ja ryhmiä, joista pystyisin luomaan lapsille sopivia kokonaisuuksia. Selkeiksi suosikeiksi nousivat eläimet, luonto ja värit (Liite 2). Tuloksien perusteella tahdoinkin luoda kerhokerroista pääasiallisesti kyseisiin aiheisiin pohjautuvia kokonaisuuksia. Kerhokertoja suunnitellessa pyrin huomioimaan erityisesti sen, että valitsemani kuvalliset tehtävät tukisivat yhteisöllistä taidekasvatusta, yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Suunnittelun taustalla vaikuttivat myös kouluikäisten lasten kehitysvaiheet ja kuvallisen toiminnan piirteet. Kerhokertojen suunnitteluani ohjasi sosiokonstruktivistinen ja lapsilähtöinen oppimisenäkymä.

Toteutin lasten mielenkiinnonkartoituksen ja esille nousseiden teemojen pohjalta kuvallisen ilmaisun kerhon Seminaarin koulun iltapäivätoiminnassa tammi-maaliskuussa 2014. Seuraavissa kappaleissa kerron jokaisesta kuvallisen ilmaisun kerhokerrasta ja sisällöistä tarkemmin. Kuvailen myös toiminnan ohjausta ja kulkua. Pyrin lasten toiminnan kuvaukseen mahdollisimman tarkasti ja tämän tukemiseksi olen koonnut tekstin joukkoon myös monipuolisesti toimintaa kuvaavia valokuvia. Olen koonnut kuvauksiin myös jokaisesta kerhokerrasta keräämäni sanapilvipalautteen.

### 6.1 Väriputous

Suunnittelin ensimmäiselle kerhokerralle värikkään, mielikuvituksellisen ja mielestäni yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista tukevan kuvallisen tehtävän. Tahdoin luoda lapsille mielenkiinnonkartoituksen pohjalta toimintaa, jossa toteutuisivat selkeästi heidän suosikkiteemansa, värit. Halusin, että lapset saisivat tekemisen lisäksi ennen kaikkea myös onnistumisentunteita ja uudenlaisen kokemuksen. Idea väriputouksen toteuttamiselle juonsi juurensa ohjaustoiminnan opiskelujeni aikaisesta tutustumisharjoittelustani, jolloin työskentelin muun muassa lasten ja nuorten kuvaidekoulussa.

Ennen toiminnan alkua olin suojannut työskentelytilan lattiat ja kiinnittänyt pitkän voimapaperin niin, että se valui pöydältä lattialle. Ajankäyttöä huomioiden olin myös sekoittanut värejä valmiiksi ja peittänyt yhden pöytätaason voimapaperilla, johon lapset saisivat odotellessaan värien kaato- vuoroaan piirtää (Kuva 4).

Toiminnan alussa kerroin lapsille, mitä tulemme tekemään ja ohjeistin heitä työskentelyyn ja materiaalien käyttöön. Ennen värien kaadon aloittamista kehoitin lapsia piirtämään voimapaperin lattiatasoon oman saarensa (Kuva 5), jotta voisimme yhteisesti jännittää, kenen saari peittyisi ensimmäisten joukossa väriputouksen alle. Lapset innostuivatkin saarten piirtämisestä niin paljon, että saarien rinnalle nousi muun muassa valaiden ja dinosaurusten luita sekä erilaisia aarteita. Jokaisen lapsen piirrettyä oman



saarensa tai haluamansa kuvan aloitimme värien kaatamisen voimapaperille (Kuva 6). Seurasimme yhdessä värien sekoittumista sekä uusien värien muodostumista (Kuva 8). Erityisen jännittäväksi lapset kokivat kuitenkin juuri saarien ja toteuttamiensa kuvien peittymisen (Kuva 7) ja uusia saaria sekä kuvia syntyikin toiminnan edetessä koko ajan lisää.

Kerhokerran lopussa keräsin lapsilta palautetta heille entuudestaan tutun sanapilvi-menetelmän avulla ja toiminta saikin osakseen erittäin positiivisia reaktioita:

Maailman kivointa!  
Väripalmu.  
Ruoka.  
Putous.  
Hienoa.  
Wau.  
Kivaa.  
Outous.  
Pilvi.

Vesi.  
Värit.  
Värikäs.  
Valaat.  
Saaret.  
Sateenkaari.  
Kaunis.  
Taide.



Kuva 4. Lapset piirsivät pöydän päälle yhdessä värien kaatovuoroa odotellessaan.



Kuva 5. Ennen värien kaadon aloittamista lapset piirsivät lattiatasoon oman saarensa tai haluamansa kuvan.



Kuva 6. Väriputous sai alkunsa sinisen ja keltaisen eri sävyin.



Kuva 7. Ensimmäiset saaret ja kuvat peittyivät väriputouksen alle.



Kuva 8. Väriputous kasvoi ja uusien värien syntymistä ihmeteltiin yhdessä.

## 6.2 Otusten unelmamaa

Toiselle kerhokerralle suunnittelin yhteisöllisen, mielikuvituksellisen ja runsaasti eri materiaaleja ja menetelmiä sisältävän toteutuksen, jossa yhdistyisivät sekä värit, luonto että eläimet. Halusin rohkaista lapsia myös rakenteluun ja omien materiaalivalintojen tekemiseen. Kannustin lapsia omatoimisuuteen, yhdessä tekemiseen (Kuva 10) ja mielikuvituksen käyttöön. Idea otusten unelmamaan toteuttamiselle lähti iltapäivätoiminnassa olleesta laatikosta, joka oli täynnä vapaasti käytettävissä olevia eläin- ja mielikuvitusaiheisia leluja (Kuva 11).

Ennen toiminnan alkua olin suojannut työskentelypöydät ja asetellut toiminnassa käytettävät materiaalit esille. Lapsilla oli käytettävissään erilaisia kartonkeja, tapetteja ja papereita. Rakenteluun saatavilla oli erikokoisia puutappeja ja jäätelötikkuja (Kuva 9). Kuvia sai toteuttaa myös erilaisin liiduin ja kynin. Halusin, että lapset voisivat rakentaa unelmamaata mahdollisimman paljon yhdessä tehden, joten päätin sijoittaa voimapaperin lattialle. Tämä mahdollisti työskentelyn monesta eri suunnasta.

Toiminnan alussa kerroin lapsille kerhokerran kulusta ja siitä mitä tulimme tekemään. Kerroin lapsille käytettävissä olevista materiaaleista ja niiden käytöstä. Aivan aluksi jokainen osallistuja sai valita laatikosta itselleen mieluisen otuksen. Otuksen valittuaan kehotin lapsia pohtimaan, millainen otus olisi: Missä se asuisi? Maalla? Meressä? Millainen se olisi? Mikä sen nimi olisi? Osaisiko se jotain erityisen hyvin?

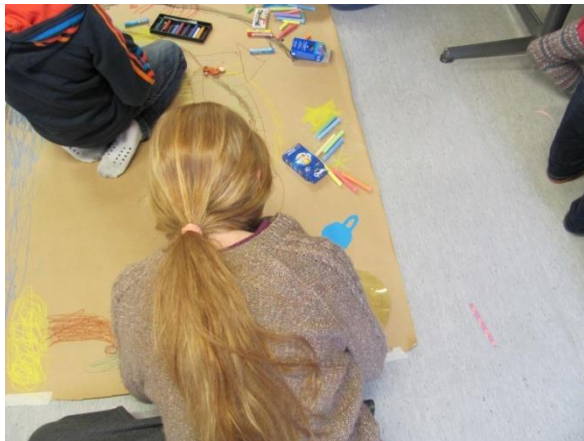
Kunnes jokainen lapsi oli valinnut itselleen mieluisan otuksen, kävimme yhteisen kierroksen, jonka aikana jokainen sai kertoa lyhyesti omasta otuksestaan. Kehotin lapsia pohtimaan sitä, mitä asioita he aikovat otukselle yhteiseen unelmamaahan toteuttaa. Halusin pitää otuksesta kertomisen vapaaehtoisena ja kerroin, että omasta otuksestaan sai kertoa myös työskentelyn lomassa. Lasten kerrottua tarinat valitsemiensa otustensa takana annoin lapsille vapaat kädet työskentelyyn. Osa lapsista tiesi jo heti, mitä tulisi omalle otukselleen toteuttamaan ja he suuntasivatkin heti joko rakentelun tai piirtämisen pariin. Joidenkin lasten kanssa keskustelin otusten ominaispiirteistä myös kaksin ja innostin heitä erilaisiin työskentelymahdollisuuksiin.

Kerhokerran lopussa kokoonnuimme yhdessä otusten unelmamaan (Kuva 12) ympärille ja jokainen sai sijoittaa oman otuksensa toteuttamaansa paikkaan. Annoin lapsille mahdollisuuden vapaaseen keskusteluun ja mielipiteidensä esilletuontiin. Kokosin lapsilta tutulla sanapilvimenetelmällä jälleen palautetta toteutuskerrasta. Palaute oli jälleen positiivista:

Jännittävää.  
Jännää.  
Otsomaista.  
Kivaa!  
Avaruutta.  
Tikkuja.  
Papereita.  
Saksia.  
Värejä.  
Hieno maailma.  
Saarimaista.  
Kaunista ja kivaa.  
Kuvitusta.



Kuva 9. Lapset innostuivat rakentamaan otuksille jäätelötikkurakennelmia.



Kuva 10. Lapsia otusten unelmamaan ympärillä.



Kuva 11. Kissa sai oman aarresaarensa yhteiseen unelmamaahan.



Kuva 12. Valmis yhteisesti toteutettu otusten unelmamaa.

### 6.3 Matkalla toiveiden kuvaan

Viimeisellä toteutuskerralla halusin palauttaa toimintaan osallistuneiden lasten ajatuksiin uudestaan heidän toiveensa, jotka sain kerättyä ensimmäisellä mielenkiinnonkartoituskerralla. Palautin lasten mieliin heidän toiveensa sanapilvimenetelmää huomioiden itse toteuttamillani pilvien muotoisilla laminoiduilla lapuilla, joihin olin kirjoittanut lapsilta keräämiäni toiveita ja kuvittanut niitä yksinkertaisesti (Kuva 13). Viimeisen kerhokerran tehtäväksi muodostui Matka toiveiden kuvaan. Tällä kerhokerralla lapset pääsivät toteuttamaan yhteistaideteoksen omien toiveidensa pohjalta ja askartelemaan kulkuvälineen, jolla he kuvittelivat matkustavansa yhteisesti toteutettuun kuvaan. Maalauksessa maaleina toimivat pul-

lovärit ja kulkuvälineen askartelussa eriväriset kartongit, väripaperit ja tapetit.

Ennen toiminnan alkua olin järjestellyt ohjaustilan toimintaa silmällä pitäen sekä suojannut pöytäpinnat ja asetellut työskentelyssä käytettävät materiaalit esille. Olin askarrellut ohjausta silmällä pitäen kaksi esimerkkikulkuvälinettä ja kiinnitin ne valmiiksi toiveiden kuvan pohjalle, jotta lapset hahmottaisivat muodostuvaa kokonaisuutta ja saisivat vinkkejä oman kulkuvälineensä askarteluun. Olin huomionut, että väriputous-kerhokerralla toteutettu voimapaperilla päällystettyyn pöytään piirtäminen oli suosittua, joten päätin antaa lapsille mahdollisuuden tähän myös viimeisellä kerhokerralla.

Aluksi pyysin lapsia valitsemaan askartelemistani laminoiduista pilviläpuista itselleen mieluisimmat. Kerroin, että he tulisivat maalaamaan (Kuva 14) valitsemansa asiat yhteismaalaukseen. Muistutin lapsia, että mikäli he haluaisivat maalata yhteisteokseen myös jotakin sillä hetkellä haluamaansa, sekin olisi mieluusti sallittua. Toiveiden valinnan jälkeen ohjeistin lapsia työskentelyyn. Kerroin, että yhteismaalausta toteutettaisiin kaksi kerrallaan. Maalausvuoroaan odotellessa ohjeistin toisia kulkuvälineen (Kuva 15) askarteluun. Muistutin lapsia myös pöytään piirtomahdollisuudesta.

Lasten maalattua omat toiveensa ja askarrelltuaan sekä kiinnitettyään kulkuvälineensä yhteiseen kuvaan (Kuva 16), kokoonnuimme yhteiseen kerhokerran päätökseen. Keräsin lapsilta vielä palautetta viimeisen kerran tutulla sanapilvimenetelmällä kerhokerrasta. Palaute oli jälleen hyvää ja innostunutta. Niissä näkyi mielestäni selvästi myös yhdessä tekemisen riemu:



Juttuja.  
Perhosiä.  
Piirtäminen.  
Askartelu.  
Juttelua.  
Sateenkaari.  
Maali.  
Yhdessä.  
Värikäs.  
Kivaa!

Jee!  
Ihanaa.  
Hyvä keksintö.  
Maalaaminen.  
Siistii!  
Kavereita.  
Todella kivaa!  
Taikapuu.  
Pölisten.



Kuva 13. Kerhotila oli valmis vastaanottamaan lapset matkalle toiveiden kuvaan.



Kuva 14. Lapset maalaamassa omia toiveitaan.



Kuva 15. Lähikuvassa karkkiautoja ja värikkäitä otuksia.



Kuva 16. Kaikki halukkaat pääsivät yhteiselle matkalle toiveiden kuvaan!

## 7 HUOMIOITA JA PÄÄTELMIÄ

Tahdoin lähestyä kuvallisen ilmaisun kerhojen suunnittelua ja toteutustapaa lapsilähtöisesti, lapsia osallistaen sekä yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista tukien. Koen, että osallistamalla lapsia kerhokertojen sisältöjen suunnitteluun sain luotua lapsia miellyttäviä ja heidän elämismaailmaansa liittyviä kuvallisen ilmaisun kokonaisuuksia.

Lasten osallisuus toteutui mielestäni Hotarin ym. (2009, 121) kirjaamien Nigel Thomasin määrittelemän kuuden osallisuuden ulottuvuuden mukaan. Lapsilla oli mahdollisuus valita osallistuvatko he kuvallisen ilmaisun kerhoon ja yhdessä tekemiseen sekä mahdollisuus saada tietoa kuvallisen ilmaisun kerhosta minulta, että iltapäiväkerhon ohjaajilta. Heille tarjottiin tietoa myös kuvallisen ilmaisun menetelmistä ja omasta toimimisestaan. Koin, että lapsilla oli myös mahdollisuus vaikuttaa prosessiin eli kuvallisen ilmaisun kerhon sisältöihin. Heillä oli mahdollisuus ilmaista itseään monin tavoin kuvallisesti, että sanallisesti ja tuoda esille omia mielipiteitään sekä ajatuksiaan. Lapsilla oli mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen minulta ja muilta lapsilta, mutta myös mahdollisuus



itsenäisiin päätöksiin, joihin pyrin heitä myös parhaani mukaan rohkaisemaan kaikkien toimintojen aikana.

Valitsemani lasten osallisuutta suunnitteluvaiheessa tukevat toiminnalliset menetelmät värikortit, lehtikuvat ja sanapilvimenetelmä osoittautuivat oppinnäytetyöni aikatauluun nähden hyviksi ja toimiviksi. Mielestäni ne auttoivat ja rohkaisivat lapsia mielipiteidensä ja toiveidensa esilletuontiin, mutteivät kuitenkaan ohjanneet heidän ajatuksiaan liikaa. Mikäli työn toteuttamiselle olisi ollut enemmän aikaa, olisin halunnut ehdottomasti osallistaa lapsia vieläkin enemmän kerhokokonaisuuksien suunnitteluun. Tässä tapauksessa olisimme lasten kanssa suunnitelleet kuvallisen ilmaisun tehtävät ja toteutustavat alusta loppuun yhdessä. Tunnen, että tällä tavoin myös lapsilähtöisyys olisi toteutunut paremmin ja sen laajemmassa merkityksessä.

Koin tukeutuvani kuvallisen ilmaisun kerhon toteuttamisessa lapsilähtöisen näkemyksen lisäksi sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen sekä ekspressiiviseen taideteoriaan. Sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemyks näkyi mielestäni toteuttamassani kuvallisen ilmaisun kerhossa omassa vuorovaikutuksellisessa ja keskusteleavassa ohjaustavassani ja lasten kannustamisessa yhdessä tekemiseen, omien mielipiteidensä, havaintojensa ja tunteidensa esilletuontiin. Käyttämissäni palautteenkeruumenetelmissä sanapilvessä ja vapaassa keskustelussa oli myös mielestäni sosiokonstruktivistiselle oppimisenäkemykselle ominaisia vuorovaikutteisia ja joustavia piirteitä. (Oppimiskäsitys 2014; Kauppila 2007, 52.)

Toiminnan taustalla vaikuttanut ekspressiivinen taideteoria tuki mielestäni yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Rohkaisemalla lapsia omien ajatustensa, tunteidensa ja mielipiteidensä esilletuontiin sekä vapaaseen ilmaisutapaan lapset uskaltautuivat tuomaan näitä esille myös kuvallisessa työskentelyssä. Luomastani ilmapiiristä johtuen lapset ilmaisivat rohkeasti ajatuksiaan ja tunteitaan sekä työskentelyn, että palautteenkeruiden aikana. Vapaaseen työskentelyyn kannustaminen näkyi myös lasten monipuolisissa materiaalivalinnoissa. Nämä asiat johtivat myös yhdessä työskentelyyn ja vuorovaikutukselliseen toimintaan.

Perehtyminen lasten kuvataidekasvatukseen ja sitä kautta yhteisölliseen taidekasvatukseen auttoi minua luomaan myös kuvallisen ilmaisun tehtävistä yhteisöllisiä ja yhteisöllistä oppimista tukevia. Yhteisöllinen taidekasvatus näkyi myös jo toimintojen suunnitteluvaiheessa ja myös Mirja Hiltunen (2009, 27) näkee suunnitteluvaiheen osana yhteistoiminnallista prosessia.

Havaintojen mukaan suunnittelemani ja toteuttamani kuvallisen ilmaisun tehtävät väriputous, otusten unelmamaa ja matkalla toiveiden kuvaan tukivat yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Lapset pitivät yhdessä tekemisestä ja olivat koko ajan vuorovaikutuksessa työskennellessään. Työskentelyn lomassa huomasin lasten luovan myös uusia vuorovaikutussuhteita enemmän ja tutuissa ryhmissä oleilu sekä työskentely näyttivät toisinaan vähenevän. Yhteinen mielenkiinto kuvallista ilmaisua kohtaan ohjasi

lapsia yhteiseen toimintaan tutuista vuorovaikutussuhteista välittämättä. Kuvallisen työskentelyn lomassa keskustellessaan lapset vaikuttivat rennoilta ja halusivat aidosti jakaa kokemuksiaan sekä tekemiään huomioita muille ryhmäläisille.

Tekemisen yhteydessä lapset oppivat myös toisiltaan. Esimerkiksi väriputousta toteuttaessa tehtiin runsaasti ääneen huomioita siitä, mitä värejä kannatti kaataa, jotta syntyisi esimerkiksi vihreää väriä. Seuraamalla muiden työskentelyä huomattiin myös se, mistä värejä kannatti kaataa, jotta mahdollisimman moni saari peittyisi putouksen alle. Otusten unelmamaata toteuttaessa toisilta opittiin selkeästi eniten rakentelusta. Rakentelussa autettiin toisia varsinkin liimausvaiheissa ja otettiin mallia siitä, miten tikkuja ja puutappeja kannatti rakennelmaan liittää, jotta siitä tulisi kestävä. Matkalla toiveiden kuvaan kerralla oli havaittavissa eniten kyseiselle ikäryhmälle ominaista toisilta matkimista, sillä lapset innostuivat toteuttamaan toisiaan seuraten kulkuvälineikseen useita karkkiautoja ja -koptereita (Hakkola ym. 1991, 64).

Kaiken kaikkiaan voin todeta havaintojeni ja keräämiäni palautteiden perusteella, että lapset olivat tyytyväisiä kuvallisen ilmaisun kerhon sisältöihin. Samat lapset osallistuivat kerhoon lähes joka viikko ja yhdessä tekeminen herätti uteliaisuutta myös kerhoon osallistumattomissa lapsissa. Viimeisellä kerhokerralla muutama lapsi osallistui toimintaan myös kesken kerhon tarkkailtuaan tekemisiämme ensin hetken aikaa. Käyttämäni menetelmät lasten mielenkiinnonkohteiden selvittämiseksi osoittautuivat siis toimiviksi ja hyviksi. Kuvallisen ilmaisun kerhon toteuttamisen jälkeen voin todeta, että kuvallisten tehtävien vuorovaikutuksellisuudella, joustavilla ja vapailla tehtävänannoilla sekä lasten elämismailmaan liittyvillä aiheilla voidaan tukea ja luoda yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista.

## 8 TULEVAISUUDEN MAISEMAT

Sain koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaajilta runsaasti kiitosta kuvallisen ilmaisun kerhokerroista. Ohjaajat kokivat niiden sisällöt ja toteutustavat uudenlaisiksi ja kerhon koettiin tuovan mukavaa vaihtelua iltapäivätoiminnan sisältöihin ja tavanomaiseen päivärytmiin. Kerho sai kiitosta myös sen vapaaehtoisuudesta ja yhteisöllisestä tekemisestä. Ohjaajat kokivat saavansa myös paljon uusia ideoita toimintojen toteuttamiseksi tulevaisuudessa.

Kerhokokonaisuuden toteutuksen jälkeen huomasin keksiväni runsaasti erilaisia mahdollisuuksia ohjaamiäni kokonaisuuksien toteuttamiseksi ja hyödyntämiseksi myös jatkossa. Melkeinpä kaikkia kuvalliseen ilmaisuun liittyviä kokonaisuuksia pystyisi hyödyntämään esimerkiksi iltapäivätoiminnan ryhmien aloitus- eli ryhmäytymisvaiheessa, jolloin lapset eivät vielä välttämättä tunne toisiaan. Lasten mielenkiinnonkartoituksessa käytettyjä menetelmiä värikortteja, kuvia ja sanapilvimenetelmää voisi hyvin hyödyntää puolestaan esimerkiksi koko lukuvuoden toimintoja suunnitel-

lessa. Tällä tavalla lasten toiveita ja mielenkiinnon kohteita pystyttäisiin kartoittamaan selkeämmin ja koko lukuvuodelle saataisiin suunniteltua varmasti jokaista miellyttäviä vaihtelevia toimintoja.

Yhteisöllistä kuvan tekemistä voisi hyödyntää mielestäni myös asiakastyytyväisyyskyselyissä tai muissa palautteenkeruutilanteissa. Kuvallista toimintaa voisi toteuttaa esimerkiksi vanhempainilloissa tai avoimissa ovissa, jossa lapset ja vanhemmat voisivat kuvallisin keinoin sekä yhdessä tehden muodostaa palautetta yhteisötaideteokseen. Maalaten ja piirtäen voisi luoda niin kehitettäviä, kuin hyviksi koettujakin asioita. Tällä tavalla palautteet olisivat myös kaikkien nähtävillä ja se voisi rohkaista kaikkia monipuolisempaan ja rohkeampaan palautteenantoon. Uskon, että mukava yhdessä tekeminen voisi lisätä myös palautteiden vastausprosenttia.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi iltapäivätoiminnan ohjaajia haastatteleamalla, onko toteuttamalla työskentelyllä ollut vaikutuksia esimerkiksi lasten aktiviteetteihin tai työskentelyyn iltapäivätoiminnassa? Näkyikö toteuttamani kuvallisen ilmaisun kerho lasten iltapäivätoiminnan arjessa kerhon loppumisen jälkeen? Ovatko lapset esimerkiksi innostuneet itse toteuttamaan yhteisötaideteoksia tai muita kuvalliseen ilmaisuun liittyviä kokonaisuuksia tai alkaneet tehdä asioita ylipäänsä yhdessä enemmän?

Koen onnistuneeni luomaan lapsilähtöisyyttä tukevan, lapsia osallistavan, innostavan ja mielekkään kerhokokonaisuuden, joka tuki yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Toivon, että Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys ja koululaisten iltapäivätoiminta saivat runsaasti uusia ideoita ja ajatuksia toimintansa kehittelyyn ja toteuttamiseen opinnäytetyöni kautta. Itse koin toteuttamisen aikana iloa, intoa ja uteliaisuutta. Uskon, että opinnäytetyöni ohjasi minua jatkamaan edelleen valitsemallani tiellä niin taidekasvatuksen kuin värien ja kuvienkin parissa. Värit ja kuvat loivat ikimuistaisen tarinan, johon voin palata aina uudelleen (Kuva 17).



Kuva 17. Väriputous loi lämpimän maiseman.

## LÄHTEET

- Dogsitter-palvelu. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 25.3.2014.  
<http://hameenlinna.4h.fi/palvelut/dogsitter-palvelu/#token-117764>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.4. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Hankkeet. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 25.3.2014.  
<http://hameenlinna.4h.fi/hankkeet/>
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hart, R. A. 1999. Children`s participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan
- Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopiston julkaisusarja. Rovaniemi: Taiteiden tiedekunta, pdf-tiedosto. Viitattu 3.4.2014.  
[http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/66742/Mirja\\_Hiltunen\\_v%C3%A4it%C3%B6skirja.pdf?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/66742/Mirja_Hiltunen_v%C3%A4it%C3%B6skirja.pdf?sequence=1)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. osin uud. p. Helsinki: Tammi.
- Historia. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 25.3.2014.  
<http://hameenlinna.4h.fi/yhteystiedot/historia/>
- Hotari, K.-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa M. Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kesätyöt. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 25.3.2014.  
<http://hameenlinna.4h.fi/kesatyt-2014/>

Kierrätyskeräysasemat. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 25.3.2014.

<http://hameenlinna.4h.fi/palvelut/kierratyskeraysasemat/#token-118038>

Koivula, M. 2011. Näkökulmia lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin 2006-2010. Oulu: Uniprint, 124–137.

Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 10.1.2014.

<http://hameenlinna.4h.fi/koululaisten-aamu-ja-iltapaivato/>

Kouluyhteistyö. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 25.3.2014.

<http://hameenlinna.4h.fi/kouluyhteistyö/>

Kronqvist, E-L & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Kuvataideopetuksen olemus. 2013. EDU.fi. Liisa Piironen. Viitattu 4.4.2014.

[http://edu.fi/perusopetus/kuvataide/kuvataideopetuksen\\_olemus](http://edu.fi/perusopetus/kuvataide/kuvataideopetuksen_olemus)

Lapsiasiainaltuutettu. 2009. Viitattu 2.4.2014.

<http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/-/view/1398514>

Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.

Nuokkarit. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 2.4.2014.

<http://hameenlinna.4h.fi/nuokkarit/>

Oppimiskäsitys. 2014. Verkkoluotsi. Pedagoginen käsikirjoitus. Viitattu 9.4.2014.

[http://verkkoluotsi.chydenius.fi/salatutsivut/pedagoginen/oppimiskasitykse/t/sosio\\_konstruktiivinen.html](http://verkkoluotsi.chydenius.fi/salatutsivut/pedagoginen/oppimiskasitykse/t/sosio_konstruktiivinen.html)

Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön Lastensuojelun kehittämisohjelman osaraportti. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.

Paikallista innostavaa nuorisotyötä. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 10.1.2014.  
<http://hameenlinna.4h.fi/yhteystiedot/>

Perhekahvila. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 2.4.2014.  
<http://hameenlinna.4h.fi/palvelut/perhekahvila/#token-241964>

Rajala, R. 2011. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Opetushallitus. Viitattu 22.4.2014.  
[http://www.oph.fi/download/133363\\_Apip\\_toiminnan\\_perusteet\\_2011\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/download/133363_Apip_toiminnan_perusteet_2011_koulutus.pdf)

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 9.4.2014.  
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/artikkelit/valokuva-analyysi.html>

Seirala, V. 2012. Eläköön taidekasvatus. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Viitattu 4.4.2014.  
[http://shop.kunnat.net/product\\_details.php?p=2678](http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2678)

Shier, H. 2001. Pathways to participation. Openings, opportunities and obligations. *Children and Society* 15, 107-110

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimisen näkökulman perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Työpajat. 2014. Hämeenlinnan Seudun 4H-yhdistys. Viitattu 25.3.2014.  
<http://hameenlinna.4h.fi/tyopajat/>

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tiedote kuvallisen ilmaisun kerhosta



**Seminaarin ip:ssä alkaa kuvallisen ilmaisun kerho perjantaina 31.1.**

**Kerhoon ovat tervetulleita kaikki ip:ssä olevat lapset.  
Kerho kokoontuu 4 kertaa klo 12.30 – 14 seuraavina päivinä:**

**Perjantai 31.1.2014**

**Perjantai 7.2.2014**

**Perjantai 21.2.2014**

**Perjantai 7.3.2014**

Kerhossa piirretään, maalataan ja toteutetaan kuvia eri menetelmin. Kerho liittyy Hämeen ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön. Toimintaa ovat ohjaamassa ohjaustoiminnan artemiopiiskelijan lisäksi myös ilta-päivätoiminnan ohjaajat.

Opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia, miten kuvallisen ilmaisun avulla voidaan tukea kerhoon osallistuvien lasten yhteisöllisyyttä sekä yhteisöllistä oppimista. Tämän vuoksi lasten työskentelyä ja heidän tuotoksiaan valokuvattaisiin toiminnan yhteydessä. Valokuvia ja lasten tekemiä töitä käytetään ainoastaan opinnäytetyössä, eikä niitä julkaista missään muussa yhteydessä.

**Mikäli ette halua lapsenne osallistuvan toimintaan tai että lastanne valokuvataan, pyydämme ilmoittamaan siitä ilta-päivätoiminnan ohjaajille p. 050 354 8062**

Mukavia piirustus- ja maalaushetkiä odotellen!

Kukka Heiskanen  
ohjaustoiminnan artemiopiiskelija  
Hämeen ammattikorkeakoulu



## Lasten mielenkiinnon kohteiden teemoittelu

### Lasten ajatuksia värikorttien innostamana:

1. ”Tehdään mato”. (eläimet)
2. ”Piirretään tai maalataan jotain oranssia”. (värit)
3. ”Tästä väristä tulee mieleen sydän ja possu”. (värit, muodot, eläimet)
4. ”Synttärkakku”. (värit)
5. ”Näistä väreistä tulee mieleen aurinko, vesi ja ranta. Maisema.” (luonto, värit)
6. ”Jonkinlainen muodostelma”. (muodot)
7. ”Värikäs perhonen”. (värit, eläimet)
8. ”Askarrellaan täytekakku.” (värit, askartelu)

### Lasten ajatuksia lehtikuvien inspiroimana:

9. ”Tehdään sellainen unelmamaa”. (mielikuvitus)
10. ”Tai karkkimaa!” (mielikuvitus)
11. ”Kortti”! (askartelu)
12. ”Värikkäitä kukkasia tai kukkaniitty”. (luonto ja värit)
13. ”Erilaisia eläimiä. Ankoja ja koiria”! (eläimet)
14. ”Tehdään sarjakuvia, niin kun Karvis-kissan seikkailu”! (sarjakuvat)
15. ”Seepa tai sellainen lammas pumpulista.” (eläimet, materiaaalintuntu)
16. ”Tunnusteltavia eläimiä. Sellaisia pisteleviä”! (materiaaalintuntu, eläimet)
17. ”Tauluja”. (maalaus)
18. ”Mennään metsään piirtämään”. (luonto, piirustus)
19. Tehdään revontulia, joita ketun häntä huiskuttaa”. (luonto, eläimet, luonnonilmiöt)

### Lasten odotuksia yhdellä sanalla kuvattuna:

20. ”Possuja”. (eläimet)
21. ”Tossuja”. (käsityöt)
22. ”Merirosvoja”. (mielikuvitus, luonto)
23. ”Nukkeja”. (käsityöt)
24. ”Kaulahuiveja”. (käsityöt)
25. ”Eläimiä”. (eläimet)
26. ”Kuusia”. (luonto)
27. ”Revontulia”. (luonto, luonnonilmiöt)
28. ”Värejä”. (värit)
29. ”Kamera”. (valokuvaus)
30. ”Värityskuvia”. (värit)
31. ”Maalausta”. (maalaus)
32. ”Hunajaa”. (luonto)
33. ”Kimalletta”. (askartelu)



34. "Pelata". (pelit)
35. "Julisteita". (piirustus, maalaus, askartelu)
36. "Askartelua". (askartelu)
37. "Leluja". (lelut)
38. "Leikkiä". (lelut)
39. "Nappeja". (käsityöt, askartelu)
40. "Turkkia". (materiaalintuntu)
41. "Koirien kuvia". (eläimet, maalaus, piirustus)
42. "Piirtää". (piirustus)
43. "Sarjakuva". (sarjakuvat)
44. "Sateenkaari". (värit, luonto, luonnonilmiöt)
45. "Kukkia". (luonto)
46. "Kuvia". (piirustus, maalaus)
47. "Hiiriä". (eläimet)
48. "Perhosia". (eläimet, luonto)
49. "Vaatteita". (käsityöt)
50. "Kivaa". (tunne)
51. "Kummituksia". (mielikuvitus)
52. "Pupuja". (eläimet)
53. "Luontoa". (luonto)
54. "Vitsejä". (tunne)
55. "Kokoamista". (rakentelu)
56. "Hevosia". (eläimet)
57. "Ihmisiä". (ihmiset)
58. "Hauskaa". (tunne)
59. "Kavereita". (yhdessä tekeminen)

**Lasten toiveista voidaan löytää selkeitä teemoja (19), joiden pohjalta toimintaa voidaan suunnitella:**

luonto, luonnonilmiöt, eläimet, askartelu, käsityöt, piirustus, maalaus, mielikuvitus, sarjakuvat, valokuvaus, värit, tunteet, yhdessä tekeminen, ihmiset, rakentelu, materiaa-  
lintuntu, lelut, pelit, muodot

**Selkeästi suosituimpia olivat:**

eläimet (14), luonto (12) ja värit (10)

**Tämän jälkeen:**

askartelu (6), käsityöt (5), piirustus (5), maalaus (5) ja mielikuvitus (4)

**Tasaisesti perässä tulivat:**

luonnonilmiöt (3), tunteet (3), ja materiaalintuntu (3)

**Kahdesta yhteen ääntä saivat:**

sarjakuvat (2), lelut (2), muodot (2) valokuvaus, yhdessä tekeminen (1), ihmiset (1), ra-  
kentelu (1) ja pelit (1)